UMCS

UNIWERSYTET MARII CURIE-SKŁODOWSKIEJ
W LUBLINIE
Wydział Pedagogiki i Psychologii

Agnieszka Bereza

Kompetencje psychospołeczne nauczycieli gimnazjów specjalnych

Rozprawa doktorska
napisana w Zakładzie Psychopedagogiki Specjalnej i Socjopedagogiki Specjalnej

Promotor: prof. dr hab. Maria Chodkowska

Lublin 2019

SPIS TREŚCI

WSTĘP

1 września 1999 roku w polskim systemie oświatowym został wprowadzony nowy, środkowy etap edukacyjny – gimnazjum. Po 20 latach od tego zdarzenia przywrócono poprzedni system szkolnictwa likwidując gimnazja. W tym okresie powstało wiele naukowych opracowań diagnostycznych dotyczących funkcjonowania gimnazjów, żywy był także dyskurs społeczny na temat konsekwencji dokonanej reformy. Niezależnie jednak od tego, jak obecnie oceniamy tamte 20 lat, zgodzić się trzeba z faktem, że są to dwie dekady stanowiące określony etap rozwoju polskiego systemu edukacyjnego. Eksploracje dotyczące tego etapu posiadają z jednej strony wartość historyczną, ale z drugiej mogą i powinny tworzyć kontekst porównawczy dla analiz dotyczących problemów polskiej szkoły po kolejnej reformie, której efektów nie można jeszcze ocenić. Obserwacje pozwalają wprawdzie sądzić, że rozwiązania formalno-organizacyjne nie wyeliminowały najtrudniejszych kwestii, które przypisywano gimnazjom, takich jak przemoc w relacjach rówieśniczych czy ryzyko dostępności środków odurzających (dopalacze, narkotyki, alkohol), jednak na rzetelne oceny trzeba będzie kilka lat poczekać. Zapewne wkrótce będą realizowane projekty badawcze, ukierunkowane na diagnozę nowej rzeczywistości szkolnej. Wzbogacanie ich w oparciu o porównania poprzez odniesienia do historycznej już formy edukacji gimnazjalnej z pewnością wpłynie korzystnie na uzyskiwane efekty poznawczo-aplikacyjne. Kierując się takim przekonaniem, autorka niniejszej dysertacji postanowiła, pomimo zmian w systemie edukacyjnym dokończyć jej pisanie i opracować materiały badawcze stanowiące empiryczne podstawy dla dokonywanych przyszłych analiz porównawczych. Edukacja jest procesem ciągłym, w którym etapy wcześniejsze wywierają znaczący wpływ na późniejsze, a diagnozowanie zmian służyć powinno praktycznym celom doskonaleniu systemu.

Tematyka niniejszej pracy dotyczy zagadnień pedeutologicznych. Terminu „pedeutologia" użyto po raz pierwszy w dziele *Pedagogia generale*, wydanym w 1914 roku. Określano ją jako naukę o nauczycielu oraz utworzono z niej subdyscyplinę pedagogiki (Olszak 2001, s. 9).

Problematyka zawodu nauczyciela w literaturze przedmiotu jest bogata i różnorodna. Prowadzone badania pedagogiczne można lokalizować w trzech obszarach:

- historycznym, skupiającym się na procesie formowania się zawodu nauczyciela, na przemianach jego roli i zadań w kontekście systemowym,
- społecznym – analizującym sytuację zawodową nauczycieli, ich pozycję, pochodzenie, wykształcenie i kwalifikacje, przebieg karier i wreszcie ich role społeczne,
- psychologiczno-pedagogicznym, koncentrującym się na osobowości nauczyciela i jej strukturze (Olszak 2001, s. 11).

Współczesna pedeutologia poprzez zadania badawcze analizuje rolę zawodową nauczyciela, podejmuje próby stworzenia pożądanego modelu osobowego, zawierającego, między innymi, kompetencje jakimi nauczyciel powinien dysponować. Nieustanne przemiany otoczenia społeczno-polityczno-kulturowego mają tu znaczące konsekwencje, bowiem od tejże subdyscypliny oczekuje się ciągłego odczytywania na nowo roli nauczyciela oraz wyznaczania kierunków jej przemian.

Dla mojej pracy szczególne znaczenie ma wymiar osobowościowy roli nauczyciela, ponieważ w dużym stopniu determinuje on części partykularne jego kompetencji psychospołecznych.

„Mówić o osobowości nauczyciela znaczy wskazywać na wzór człowieka, który organizuje pracę i kieruje postępowaniem tego, którego kształtując równocześnie przysposabia do życia, który odznacza się umiejętnością bezpośredniego z nim współżycia i jest bliski temu wszystkiemu, z kim i z czym współżyje jego uczeń, a więc współbycia z jego rodzicami, jego otoczeniem, jego wzlotami i upadkami, swoistego współżycia ze społeczeństwem, które go zaufaniem i zadaniami w jego powołaniu" (Legowicz 1975, s. 40).

Niniejsza praca zawiera teoretyczno-empiryczne dyskursy na temat nauczyciela i wychowawcy w jednej roli, jego funkcji i zadań na tle współczesnych wymagań w zakresie kształcenia specjalnego. Źródła takich dyskursów są bardzo odległe, znajdujemy je już u Platona, Avicenny i Kwintyliana. W czasach nowożytnych uwaga poświęcana roli nauczyciela-wychowawcy jest jeszcze większa, co znajduje potwierdzenie miedzy innymi w pismach Dawida, Grzegorzewskiej, Lecha i Wallona. Kandel nazwał nauczyciela „ciałem i duszą" szkoły, Błoński zaś „budowniczym nowego społeczeństwa", CaiYuanpei osobą o takich cechach jak odporność na wpływy polityczne i indoktrynację, a Dawid uznał zawód nauczyciela za „najszlachetniejszy ze wszystkich zawodów"(Kupisiewicz Cz. i M 2005, s. 131-132).

Jakość pracy nauczyciela a tym samym i efekty tej pracy zależą od posiadanych kompetencji i dlatego w swojej dysertacji skoncentrowałam się na ich diagnozie. Ponieważ w czasie przygotowywania projektu badawczego gimnazja stanowiły powszechny etap edukacyjny, jednocześnie wzbudzający najwięcej kontrowersji, zdecydowałam się na dokonanie eksploracji kompetencji nauczycielskich właśnie w szkołach gimnazjalnych. Jak pisała Maria Czerepaniak-Walczak „gimnazjum jest szczególnym miejscem, które skupia w miarę homogeniczną społeczność, przejawiającą wiele wspólnych właściwości. Odnosi się to zarówno do uczniów, którzy są podobni do siebie ze względu na właściwości rozwojowe, jak i do dorosłych – nauczycieli o podobnym poziomie kwalifikacji oraz rodziców żyjących w tych samych, a co najmniej zbliżonych warunkach kulturowych" (Czerepaniak-Walczak 2002, s. 41).

Minister Edukacji Narodowej w liście do Pracowników Oświaty ze stycznia 1999 r. napisał: „Gimnazjum, które proponujemy, nie jest oczywiście celem tej reformy. Jest właśnie drogą do osiągnięcia celu, jakim jest upowszechnienie wykształcenia średniego. Chcemy, aby część szkół podstawowych przekształcona w gimnazja stała się początkiem sieci szkół średnich tam, gdzie ich nie ma, tzn. w gminach wiejskich i małomiasteczkowych" (Czerepaniak-Walczak 2002, s. 39).

Gimnazjum miało stwarzać szanse powszechnego kształcenia na średnim szczeblu edukacyjnym. Ten etap edukacji powinien, w założeniu, pełnić ważną rolę w dojrzewaniu dzieci: w przechodzeniu od dzieciństwa do dorosłości, do samodzielności w myśleniu, wartościowaniu i działaniu. Jednak idee te nie znalazły uznania i taka droga edukacyjna została zakwestionowana oraz przerwana kolejną reformą likwidującą gimnazja. Trudno byłoby w tym momencie oceniać konsekwencje tej decyzji, ale z pewnością w przyszłych ocenach pomogą diagnozy dotyczące różnych wymiarów edukacji gimnazjalnej, w tym także kompetencji nauczycieli gimnazjalnych.

Potrzeba podjęcia problematyki dotyczącej kompetencji psychospołecznych nauczycieli gimnazjów specjalnych wynikała między innymi z analizy dyskursów literaturowych. Badań z zakresu pedeutologii jest wiele, tych dotyczących kompetencji nauczycielskich również sporo, przy czym uznałam, że problematyka ta nie była wystarczająco rozpoznana właśnie w odniesieniu do nauczycieli gimnazjów, zwłaszcza specjalnych. Moje naukowe i zawodowe zainteresowania koncentrowały się na relacjach międzyludzkich, stąd wybór psychospołecznych wymiarów kompetencji nauczycielskich.

Pedagogika zawsze korespondowała z wieloma dyscyplinami, w tym z historią, filozofią, psychologią i socjologią, co zaowocowało licznymi opracowaniami

o charakterze interdyscyplinarnym. Taki charakter posiadają również badania psychospołecznych kompetencji nauczycieli, przy czym w odniesieniu do nauczycieli gimnazjów specjalnych nie były one wcześniej prowadzone. Literatura przedstawia opublikowane badania dotyczące psychospołecznych warunków pracy polskich nauczycieli (Pyrzalski, Merecz 2010) albo kompetencji psychospołecznych ogólnej grupy nauczycieli bądź też nauczycieli poszczególnych dziedzin przedmiotowych lub studentów kierunków nauczycielskich (Lubina 2012). Natrafić można również na literaturę dotyczącą konkretnych kompetencji składających się na ogólne pojęcie kompetencji psychospołecznych (m.in. Romanowska-Tołłoczko 2016, Adamek, Bałachowicz 2013). Natomiast badania dotyczące kompetencji miękkich nauczycieli gimnazjów nie były wcześniej publikowane.

Niniejsza dysertacja ma charakter literaturowo-badawczy i zawiera siedem rozdziałów oraz wstęp i wnioski końcowe. Trzy rozdziały mają charakter teoretyczny, zaś trzy dalsze zawierają analizę badawczą, poprzedzoną rozdziałem metodologicznym.

Pierwszy rozdział charakteryzuje specyfikę edukacyjną osób niepełnosprawnych intelektualnie w Polsce zarówno w wymiarze historycznym jak i współczesnym. Koncentruje się również wokół uprzednich i aktualnych podstaw prawnych regulujących dostęp do kształcenia. Przedstawia także poszczególne formy edukacji dla osób z niepełnosprawnością intelektualną oraz omawia problematykę efektów i barier w edukacji tych osób. Wskazuje ponadto różne wymiary ważnych zadań w pracy pedagoga specjalnego, związanych z wychowaniem i nauczaniem.

Rozdział drugi poświęcony jest kompetencjom zawodowym nauczyciela, wskazując na ich wychowawczy wymiar, określany mianem kompetencji psychospołecznych. Przedstawia definicje i klasyfikacje kompetencji nauczycielskich proponowane przez pedagogów. Rejestruje przegląd badań nad kompetencjami psychospołecznymi.

Rozdział trzeci dotyczy kompetencji psychospołecznych pedagogów specjalnych. Przedstawia sylwetkę nauczyciela wychowawcy według Marii Grzegorzewskiej. Prezentuje kompetencje nauczyciela-wychowawcy w wybranych systemach współczesnej pedagogiki i porządkuje badania prowadzone w tym zakresie.

Kolejne rozdziały przedstawiają założenia i analizują rezultaty przeprowadzonych badań. Każdy z nich traktuje poszczególne kompetencje psychospołeczne, tj. kompetencje społeczno-komunikacyjne, asertywne, emocjonalne oraz antystresowe w kontekście porównawczym lub zależnościowym.

Rozdział piąty dotyczy uszczegółowionych kompetencji psychospołecznych nauczycieli gimnazjów specjalnych w porównaniu z nauczycielami gimnazjów ogólnodostępnych.

Rozdział szósty analizuje wyszczególnione powyżej kompetencje psychospołeczne nauczycieli gimnazjów specjalnych i ogólnodostępnych ze względu na staż pracy.

Rozdział siódmy dotyczy poszczególnych kompetencji psychospołecznych nauczycieli gimnazjów specjalnych i ogólnodostępnych ze względu na ich poziom samooceny.

W części ostatniej zamieściłam interpretację wyników oraz wnioski końcowe.

I. SPECYFIKA EDUKACJI OSÓB Z NIEPEŁNOŚCIĄ INTELEKTUALNĄ

1. SPECJALNE POTRZEBY EDUKACYJNE OSÓB Z NIEPEŁNOSPRAWNOŚCIĄ INTELEKTUALNĄ

Pedagogika specjalna jest dziedziną zajmującą się problematyką osób z odchyleniami od normy. Próbując zdefiniować słowo-klucz: specjalny, odwołam się do *Innego Słownika Języka Polskiego*, według którego „specjalny" oznacza coś, „co zostało stworzone w jakimś konkretnym celu" lub też coś, co „wyróżnia się na tle innych podobnych rzeczy lub zjawisk i często jest od nich ważniejsze" (Bańka 2000, s. 642). Warto zaznaczyć też, że cytowany słownik wskazuje na używanie terminu „dziecko specjalnej troski" jako pojęcie eufemistyczne. Dlaczego w języku polskim obecnie słowo specjalny w kontekście osób niepełnosprawnych często wybrzmiewa w sposób pejoratywny? Kiedy to nastąpiło? Trudno znaleźć odpowiedź na to pytanie i jednocześnie należy zaznaczyć, że nie jest to przedmiotem tego dyskursu. Jednakże w celu pełnego zarysowania problemu warto się nad tym zastanowić. Być może obecnie stosowany termin „specjalne potrzeby edukacyjne" odnoszący się do przedmiotu a nie podmiotu zainteresowania, zakończy proces stygmatyzacji.

Obecnie termin „upośledzenie umysłowe" zastąpiło pojęcie niepełnosprawności intelektualnej, jednak przez wiele dziesięcioleci przypisywanie niektórym osobom upośledzenia wypełniało nie tylko funkcje informacyjne, ale również naznaczające i piętnujące.

Termin upośledzenie (ang. handicap) oznacza „utratę lub ograniczenie możliwości pełnego uczestnictwa danej osoby w życiu społecznym" (Dykcik 2005, s. 18). Upośledzenie umysłowe określa się jako „istotnie niższy od przeciętnego ogólny poziom funkcjonowania intelektualnego, występujący łącznie z upośledzeniem w zakresie przystosowania się, wiążący się ze zmianami w ośrodkowym układzie nerwowym" (Kostrzewski 1978, s. 51).

Upośledzenie umysłowe charakteryzuje się jako istotnie słabsze niż przeciętne funkcjonowanie intelektualne oraz towarzyszące temu ograniczenie w obszarze co najmniej dwóch umiejętności przystosowawczych, które obejmują: porozumiewanie się, tryb życia codziennego, samoobsługę, uspołecznienie, samodzielność, wykorzystanie dóbr społeczno-kulturalnych, troskę o zdrowie i bezpieczeństwo, organizację czasu

pracy i czasu wolnego oraz umiejętności szkolne (*Nauczyciel, wychowawca, opiekun, pedagog. Praca z uczniem o specjalnych potrzebach edukacyjnych. Materiały kursowe*, 2014, s. 9-10).

Współpraca pedagogiki specjalnej z medycyną prowadzi do nowych sposobów diagnozowania zaburzeń, ciągłego poszukiwania coraz lepszych metod i sposobów szeroko rozumianej terapii oraz profilaktyki. Współcześnie obowiązującym międzynarodowym systemem diagnozy nozologicznej jest *Międzynarodowa statystyczna klasyfikacja chorób i problemów zdrowotnych ICD-10* (*International Statistical Classification of Diseases and Related Health Problems*). Projekt kolejnej 11 wersji tejże klasyfikacji, czyli ICD-11 został niedawno, bo w połowie 2018 roku, przedstawiony przez Światową Organizację Zdrowia. Ostatecznie ICD-11 będzie obowiązywać od początku 2022 roku (www.standardy.pl/newsy/id/201, dostęp: 08.10.2019).

W centrum zainteresowań pedagogiki specjalnej znajduje się osoba z niepełnosprawnością, jej funkcjonowanie, możliwości i trudności w rozwoju. Literatura w sposób niejednoznaczny traktuje pojęcie „niepełnosprawności". W zależności od rozpatrywanego aspektu może zawierać w sobie odmienny zakres i znaczenie. A zatem zamiennie do „niepełnosprawności" literatura wymienia terminy takie jak: „upośledzenie", „odchylenie od normy", „zahamowanie rozwoju" i inne (Flanczewska 1999, s. 52). Dla potrzeb pedagogiki specjalnej, na co wskazuje Otto Lipkowski, przyjęło się określać osobę upośledzoną czy odchyloną od normy jako tę, u której występują trudności rozwojowe, w poznawaniu świata oraz przystosowawcze do środowiska (Flanczewska 1999, s. 52).

A. Krause pisze o swoistej dyskusji toczącej się w poszukiwaniu różnic między „upośledzeniem umysłowym", „niepełnosprawnością umysłową", czy też „niepełnosprawnością intelektualną". Stwierdza nieprecyzyjność pojęcia „upośledzenie umysłowe", a także zwraca uwagę na jego proces ewolucyjny. Podkreśla fakt, że dla współczesnych termin ten przejawia naznaczający charakter w kontekstach społecznych i kulturowych (Krause 2009, s. 63-67). Autor próbując szerzej wyjaśnić różnice między intelektem a umysłem oraz społecznych następstwach stosowanych pojęć nie wskazuje jasno, które z powyższych określeń byłoby najbardziej właściwe i skrojone na miarę współczesnych czasów. Podpowiada jedynie, że dekonstrukcja terminu upośledzenia umysłowego „będzie nie tylko kosmetycznym zabiegiem semantycznej poprawności, ale krokiem ku normalności w społecznym postrzeganiu osób z niepełnosprawnością

intelektualną" (Krause 2009, s. 69). Zatem owa dysertacja w zgodzie z przekazem literaturowym będzie zamiennie operować powyższymi terminami.

Niepełnosprawność intelektualna jest obecnie uznawany za obowiązujący termin. Po raz pierwszy użyto go jako oficjalny termin w podręczniku o tytule *Intellectual and Developmental Disabilities* autorstwa Roberta L. Schallocka i współpracowników wydanym w 2010 roku. Trzy lata później termin ten został uznany przez Amerykańskie Towarzystwo Psychiatryczne oraz wykorzystany w klasyfikacji DSM-5 (Chrzanowska 2015, s. 241).

Osoba z niepełnosprawnością intelektualną nie osiągnie zamierzonych celów kształcenia oraz określonego stopnia samodzielności społecznej bez specjalnej pomocy (Flanczewska 1999, s. 52-53). Specyfika jej funkcjonowania wymaga stosowania specjalnych metod edukacyjnych w celu zminimalizowania ograniczeń w zakresie samodzielnego zaspokajania potrzeb a także tych ze sfery społecznej.

Współcześnie dąży się, aby w procesie wspomagania rozwoju i wychowania osobom o specjalnych potrzebach edukacyjnych pomóc w:

— kształtowaniu osobowości w sposób jak najlepszy i wszechstronny;
— zdobyciu jak najpełniejszego przystosowania się do życia społecznego;
— osiągnięciu możliwie najwyższego stopnia usamodzielnienia, mając na uwadze najbardziej samodzielne funkcjonowanie w dorosłości, a więc samodzielność motoryczną, psychiczną, materialną, zawodową oraz terytorialną;
— zdobyciu świadomości w kwestii znaczenia poczucia kontroli i samooceny, które stanowią podstawę do adekwatnej oceny rzeczywistości przez pryzmat samoakceptacji, samokierowania oraz samorealizacji (Dykcik 2005, s. 70).

Zaspokojenie specjalnych potrzeb edukacyjnych dziecka z niepełnosprawnością intelektualną to zwrócenie szczególnej uwagi na jego potrzeby psychiczne. Ogromne znaczenie dla harmonijnego rozwoju dziecka niepełnosprawnego niewątpliwie ma rodzinna atmosfera, czyli środowisko wychowawcze dziecka. Jednakże nie należy zapominać jak ważną rolę w tym procesie pełni szkoła, jako drugie po domu środowisko wychowawcze. Do jej zadań należy zapewnienie uczniowi rozwoju w atmosferze życzliwości, serdeczności, zaufania i rozsądku (Jachimczak 2009, s. 424).

Szkolna edukacja jest ważnym momentem w życiu każdego człowieka. Do zadań szkoły należy respektowanie i realizowanie potrzeb każdej jednostki. Jak zauważył Kwieciński „John Dewey na początku wieku pisał, że edukacja może

i powinna przyczynić się do tworzenia społeczeństwa bardziej sprawiedliwego i wolnego, w którym koniecznym celem produkcji będzie nie produkcja dóbr, lecz produkcja wolnego bytu ludzkiego kojarzonego z większą równością. Po amerykańskim kryzysie lat trzydziestych, a potem po II wojnie, Theodore Brameld wielokrotnie przekonywał do idei rekonstrukcjonizmu, do uzgodnionej w demokratycznych procedurach harmonijnej odnowy ładu politycznego i społecznego z udziałem edukacji, z maksymalną troską o rozwój każdej jednostki i o budowę dobrych więzi między ludźmi" (Kwieciński 2007, s. 187). Czasy wciąż się zmieniają, ludzie też. Dlatego też warto pamiętać o przesłaniu Deweya.

2. RYS HISTORYCZNY EDUKACJI OSÓB Z NIEPEŁNOSPRAWNOŚCIĄ INTELEKTUALNĄ

Według *Słownika Pedagogiki Specjalnej* poprzez edukację specjalną rozumie się „zorganizowany proces kształcenia i wychowania dzieci i młodzieży o specjalnych potrzebach edukacyjnych, wynikających z niepełnosprawności fizycznej, psychicznej, intelektualnej lub społecznej, dla których (ze względu na istotne zaburzenia i dysfunkcje)konieczne jest specjalistyczne oddziaływanie dydaktyczno-wychowawcze i rewalidacyjne (w tym specjalna organizacja nauki, metody i formy pracy oraz specjalny program nauczania), dostosowane do ich indywidualnych możliwości, potrzeb rozwojowych i edukacyjnych oraz predyspozycji" (Kupisiewicz 2013, s. 98). W dalszej części definicji dowiadujemy się o możliwości tejże edukacji w szkolnym systemie segregacyjnym oraz integracyjnym. Poprzez system segregacyjny rozumie się zorganizowaną edukację w szkołach specjalnych, w specjalnych ośrodkach szkolno-wychowawczych, ośrodkach rewalidacyjno-wychowawczych lub innych placówkach oświatowo-wychowawczych. Natomiast poprzez system integracyjny rozumie się edukację zorganizowaną w szkołach integracyjnych oraz ogólnodostępnych, w których tworzone są oddziały specjalne i integracyjne. W taki sposób współcześni pedagodzy rozumieją pojęcie edukacji specjalnej. Ale zanim tak właśnie pojęto system kształcenia osób z niepełnosprawnością intelektualną, na przestrzeni lat formułował się on poprzez ewolucję poglądów dotyczących upośledzenia umysłowego.

2.1.KSZTAŁCENIE SPECJALNE

W historii mówienia o potrzebie kształcenia osób z niepełnosprawnością intelektualną, jako pierwszy wyróżnił się Jan Amos Komeński (1592-1670), który w swoim dziele *Wielka dydaktyka* podjął ów temat. Twierdził, że konieczność powszechnego kształcenia powinna objąć wszystkie dzieci i młodzież bez żadnego wyjątku „(…) wszyscy potrzebują kształcenia. (…) Któż by bowiem wątpił, że głupim ludziom potrzeba jest nauka dla usunięcia wrodzonej tępoty?" (Komeński 1956, s. 60). Zdawał sobie sprawę z faktu, iż jakość wyników edukacji osób upośledzonych może być bardzo zróżnicowana. Potwierdzają to następujące słowa: „tylko ta chyba okaże się różnica, że osoby bardziej tępe uświadomią sobie ledwie jakiś nieznaczny przyrost wiedzy o rzeczach, lecz jednak go sobie uświadomią" (Komeński 1956, s. 94). Postulował o nieograniczony dostęp do wiedzy dla wszystkich ludzi, ponieważ każdy człowiek jest obdarzony rozumem. Twierdził, że należy kształcić dzieci mało zdolne, ponieważ „nauka jest im potrzebna do osłabienia wrodzonej tępoty" (Komeński 1956, s. 60). Mówił o konieczności kształcenia osób odstających od normy, a tym samym stał się punktem wyjścia do podjęcia próby realizacji tej idei: „Nauczający powinien zejść do poziomu uczącego się i wspierać jego możność pojmowania wszystkimi dostępnymi mu środkami" (Komeński 1964, s. 239). Poglądy jakie wygłasza wybitny czeski pedagog w swoich dziełach na temat kształcenia niepełnosprawnych intelektualnie są o wiele bardziej wartościowe w rozwoju pedagogiki specjalnej niż się powszechnie uważa (Gasik 2012, s. 68).

W XVIII wieku temat edukacji upośledzonych odrodził się na nowo we Francji. Philippe Pinel (1745-1826), francuski lekarz przeprowadził reformę szpitalnictwa psychiatrycznego. Zadbał o przyznanie pewnych przywilejów osobom hospitalizowanym psychiatrycznie. Przede wszystkim oddzielił upośledzonych umysłowo od chorych psychicznie. Stworzył odrębne zakłady dla jednych i drugich oraz przyznał fachową im opiekę. Poszerzył zakres opieki osobom upośledzonym o leczenie za pomocą pracy. Jego działalność wywarła znaczny wpływ na stosunek społeczeństwa do osób upośledzonych umysłowo w innych krajach (Borzyszkowska 1985, s. 15)[1].

Ideę Pinela kontynuował jego uczeń Jean Esquirol (1772-1840), który w 1818 roku oddzielił upośledzonych umysłowo od chorych psychicznie i tym samym

[1] Por. Tkaczyk 2003, s. 37.

wywalczył im prawo do odrębnej opieki (Borzyszkowska 1985, 15). Pinel wraz ze swym następcą zastosował nowe metody postępowania z niepełnosprawnymi, wprowadził elementy terapii przez pracę oraz terapię grupową (Grochowski 1990, s. 45). Dzięki pogłębionym obserwacjom sklasyfikowano upośledzenie umysłowe i wyróżniono dwie formy kliniczne upośledzenia – wrodzoną i nabytą – oraz cztery stopnie idiotyzmu. Ta ostatnia była ważna w celu wprowadzenia opieki wychowawczo-pedagogicznej nad upośledzonymi. Pinel opowiedział się za uznaniem osób dotkniętych pierwszym i drugim stopniem upośledzenia jako kwalifikujących się do edukacji. Natomiast w stosunku do osób sklasyfikowanych na trzecim i czwartym szczeblu upośledzenia widział jedynie możliwości przygotowania ich do życia. Owe rozbieżności poprowadziły w kierunku prac nad edukacją wszystkich dzieci upośledzonych umysłowo (Grochowski 1990, s. 45)[2].

W edukacji osób niepełnosprawnych intelektualnie w stopniu głębszym zasadniczą rolę odegrał Jean Marc Gaspard Itard (1774-1838), francuski lekarz i pedagog, który wsławił się przeprowadzając eksperyment wychowawczy z tzw. ”dzikim z Aveyronu”. Podjął on próby uspołecznia chłopca, który żył w lesie, w otoczeniu zwierząt. O dzikich dzieciach pisał już dwa wieki wcześniej Jan Amos Komeński: „istnieją przykłady świadczące, że ludzie porwani w dzieciństwie przez dzikie zwierzęta i wśród nich wychowani, nie wiedzieli więcej niż zwierzęta i ani w mowie, ani w rękach czy nogach nie mieli żadnego odmiennego od zwierząt uzdatnienia, chyba że znów jakiś czas spędzili wśród ludzi” (Komeński 1956, s. 59). Nie trudno zaś oprzeć się wrażeniu, że działania wychowawcze podjęte przez Itarda względem „dzikiego chłopca” oparły się na założeniach wysnutych przez Komeńskiego. Itard poprzez zapewnienie kontaktów z innymi ludźmi oraz okazywanie dobroci próbował wykształcić niedołężnego chłopca. Eksperyment Itarda przedstawiany jest w literaturze jako początek edukacji głębiej upośledzonych, jednakże tylko w systemie pracy indywidualnej (Borzyszkowska 1985, s. 58)[3].

Kolejną ważną postacią wśród francuskich działaczy na rzecz rozwoju pedagogiki specjalnej, która odegrała zasadniczą rolę w kształceniu osób niepełnosprawnych jest współpracownik Esquirola oraz uczeń Itarda – Edward Sequin (1812-1880). W 1837 roku podjął się on próby stworzenia pierwszej na świecie szkoły dla upośledzonych umysłowo. Opracował metodę pracy z upośledzonymi i nazwał ją

[2] Por. Tkaczyk 2003, s. 37-38
[3] Por. Sękowska 1985, s. 170, Tkaczyk 2003, s. 38.

„fizjologiczną". Założył, że wykształcenie i wiedzę zdobywa się zmysłami. Metodą tą przez wiele lat posługiwano się w edukacji osób głębiej upośledzonych (Borzyszkowska1985, s. 48)[4]. A i dziś wydaje się, że przechodzi ona swój renesans za sprawą powszechnie stosowanej w pracy rewalidacyjnej z upośledzonymi początkowo w USA, a w Polsce za sprawą Zbigniewa Przyrowskiego, tzw. Terapii Integracji Sensorycznej.

Oprócz lekarzy, w dziedzinie edukacji osób głębiej upośledzonych, wskazać należy pedagogów, których działania przyczyniły się do jej dalszego rozwoju. Jednym z nich był J. H. Pestalozzi (1746-1827), szwajcarski pedagog, który mówił o potrzebie istnienia zakładów specjalnych. Zalecał stosowanie aktywności fizycznej i umysłowej w edukacji upośledzonych (Kirejczyk 1981, s. 24-25)[5].

Warto wspomnieć o osobie jaką jest Jean Jacques Guggenbühl, który otworzył pierwszą szkołę specjalną w Szwajcarii. Założył, iż efekty w pracy z upośledzonymi przyniesie naśladownictwo. Dlatego też w swojej szkole równolegle do grupy upośledzonych prowadził grupę dzieci zdrowych (Kirejczyk 1981, s. 25). Jednakże, jak podaje literatura, owe działanie nie przyniosło założonych rezultatów.

Pamiętać należy również, na co zwraca uwagę Borzyszkowska i Sękowska, o dwóch ważnych postaciach, które odniosły sukcesy poprzez wypracowanie efektywnych metod nauczania z upośledzonymi. Mowa o Marii Montessori oraz Owidiuszu Decrolym (1985, s. 171, 1985, s. 49).

Początki szkolnictwa specjalnego w Polsce sięgają czasów odzyskania niepodległości, czyli 1918 roku. Powstała wtedy niewielka liczba szkół, na niskim poziomie. Jednak podczas 20-letniego okresu międzywojnia, liczba tych szkół wzrosła aż do ponad 70. Druga wojna światowa przerwała ten wzrostowy proces (Kirejczyk 1981, s. 647).

Tuż po wojnie rozwój polskiego szkolnictwa specjalnego był bardziej przychylny osobom upośledzonym w stopniu lekkim. Jednakże przyjmowano do tych szkół również osoby z umiarkowanym i znacznym upośledzeniem. Do polepszenia sytuacji kształcenia osób głębiej upośledzonych przyczyniła się Maria Grzegorzewska (Kirejczyk 1981, s. 647-649). Dokonania tak ważnej osoby, jaką jest Grzegorzewska będę jeszcze szerzej omawiać w dalszej części rozprawy.

---

[4] Por. Grochowski 1990, s. 47, Tkaczyk 2003, s. 39.
[5] Por. Gasik 2012, s. 70-71.

Należy zaznaczyć, że polskie szkoły specjalne zarówno dla dzieci upośledzonych lekko, jak i głębiej, głównie powstawały w miastach. Wynikało to z faktu, że w okresie powojennym koszty utrzymania takich szkół połowicznie ponosiła gmina. Rzecz się miała tak w przypadku szkoły państwowej. Jeśli zaś chodzi o szkoły powoływane do istnienia przez organizacje społeczne bądź wyznaniowe (w tym czasie właściwie wyłącznie katolickie) koszty utrzymania ponosiły podmioty organizujące szkołę. Stąd popularną formą pozyskiwania środków na utrzymanie szkoły były kwesty społeczne (Doroszewska 1989, s. 589).

Z powodu złożoności definicji niepełnosprawności oraz powstawania kolejnych kategorii upośledzenia w pedagogice specjalnej, wyodrębniły się w swoim czasie subdyscypliny odpowiedzialne za specyficzny rodzaj dysfunkcji. Tak więc oligofrenopedagogika zajmuje się teoretycznymi oraz metodycznymi aspektami kształcenia i rehabilitacji osób upośledzonych umysłowo (Pańczyk 2001, s. 96). W 1966 roku zapada decyzja o skategoryzowaniu szkoły specjalnej w zależności od rodzaju upośledzenia. W konsekwencji tych ustaleń można organizować odrębne szkoły dla dzieci upośledzonych umysłowo. Bowiem we wcześniejszych latach kształciły się one wraz z dziećmi z innymi dysfunkcjami (Lipkowski 1979, s. 78).

2.2.KSZTAŁCENIE INTEGRACYJNE

Początki tworzenia szkolnictwa dla osób z upośledzeniem umysłowym w stopniu lekkim sięgają XIX wieku. Wtedy to kształcenie stało się powszechne. Okazało się, że do szkół przybyły również dzieci, które nie potrafią nauczyć się wymaganych treści (Kirejczyk 1981, s. 27). To odkrycie uświadomiło konieczność zorganizowania odpowiedniej szkoły dla tychże dzieci. Tworzono więc „klasy pomocnicze" przy szkołach normalnych, które zwano też „klasami specjalnymi" lub „klasami wyrównawczymi", Później zaś otwarto odrębne „szkoły specjalne" (Borzyszkowska 1985, s. 50).

Pierwsze szkoły specjalne powstały w Niemczech. W 1867 roku otworzono klasę specjalną przy zwykłej szkole w Dreźnie. Później udostępniano kolejne (Borzyszkowska 1985, s. 50). We Francji z kolei, w której to właściwie najwcześniej podjęto prace nad kształceniem upośledzonych, rozwój szkolnictwa specjalnego przebiegał stosunkowo wolno. Dopiero w 1904 roku została powołana komisja do zbadania możliwości stworzenia odrębnej placówki kształcącej. Do tej pory wszelkie

działania ukierunkowane na kształcenie dzieci upośledzonych odbywały się w szpitalach (Dziedzic 1970, s. 57). W Belgii zaś wkład w rozwój edukacji specjalnej włożyli Jean De Moor (1867-1941) oraz wspomniany już wcześniej Owidiusz Decroly. Ten pierwszy dokonał podziału w upośledzeniach z etiologicznego punktu widzenia. Wyodrębnił grupę dzieci „pedagogicznie zaniedbanych" i „medycznie upośledzonych" (Borzyszkowska 1985, s. 50). Ten drugi zaś jest twórcą „metody ośrodków zainteresowań", chętnie wykorzystywanej w polskich szkołach w okresie międzywojennym. Po wojnie metodę tę przekształcono w „metodę ośrodków pracy" i do dziś wykorzystuje się ją w polskiej edukacji specjalnej (Kirejczyk 1981, s. 31). W Anglii pierwsze szkoły specjalne stworzono w Londynie i Menchesterze, w 1892 roku. A siedem lat później Anglicy uchwalili ustawę o obowiązkowym nauczaniu dzieci upośledzonych umysłowo. W USA niektóre stany wprowadziły obowiązek umieszczania dzieci upośledzonych umysłowo w szkołach i internatach. Dzieci te kierowano na podstawie wyroku sądu (Sękowska 1985, s. 172). W Skandynawii pierwsze klasy specjalne otwierano na przełomie XIX i XX wieku. W Norwegii pierwsza szkoła specjalna powstała w 1874 roku, w Danii zaś w 1905 roku (Borzyszkowska 1985, s. 50-51). Również XIX wiek dał początek szkolnictwu specjalnemu w Rosji. W 1895 i 1896 roku poruszono kwestię szkół specjalnych podczas zjazdu rosyjskich działaczy oświatowych. A w 1908 roku powstała tam pierwsza klasa dla uczniów upośledzonych w stopniu lekkim (Kirejczyk 1981, s. 33).

Dla Polski wiek XIX to okres wyodrębniania się szkoły specjalnej z ogólnego systemu szkolnictwa. Aż do lat sześćdziesiątych XX wieku rozwija się system kształcenia dla osób upośledzonych typu segregacyjnego. Druga połowa XX wieku przynosi pewne zmiany. Zakres pojęcia kształcenia specjalnego wychodzi poza mury szkół specjalnych. Już wiadomo, że pedagogika specjalna nie musi być pedagogiką wyłącznie szkoły specjalnej (Kosakowski 2000, s. 59). Tak więc modyfikacje stylu myślenia o kształceniu osób niepełnosprawnych przenoszą się również na pole myślenia o osobach zdrowych. Dzięki tym zmianom, współcześni uczniowie kształcenia specjalnego dostali pewną spuściznę tamtych czasów w postaci dostosowania wymagań do ich konkretnych możliwości.

Zdaniem Kosakowskiego system kształcenia specjalnego w Polsce nigdy nie posiadał charakteru ściśle segregacyjnego. Nie zdołał on objąć wszystkich dzieci z odchyleniami od normy. Spora grupa dzieci upośledzonych uczyła się w szkołach ogólnodostępnych (Kosakowski 2000, s. 60). Zgodnie z Rozporządzeniem Ministra

Oświaty z 31 października 1962 r. zdiagnozowane pod kątem upośledzenia dziecko miało być przysposobione do odpowiedniej szkoły. O niezdolności do kształcenia dzieci kalekich, przewlekle chorych, głęboko upośledzonych, niewidomych i niedowidzących orzekali lekarze z zakładów służby zdrowia (Snoch 2003, s. 32).

Pierwszą polską placówką, która zajęła się kształceniem osób niepełnosprawnych intelektualnie, była siedmioklasowa szkoła specjalna, której rok założenia datuje się na 1896. Mieściła się w Poznaniu. W późniejszych latach powstały również szkoły tego typu w Toruniu, Owińskach, Królewskiej Hucie (dzisiejszym Chorzowie), Katowicach, Bytomiu i Szarleju (dzisiejsze Piekary) (Kirejczyk 1981, s. 34). Zdaniem G. Tkaczyk szkoły te działały podobnie do szkół dla dzieci w normie intelektualnej, nauczanie odbywało się w języku niemieckim, co nie przyczyniło się do skutecznej rewalidacji, a jedynie było środkiem w uprawianiu polityki wynarodowiania (Tkaczyk 2003, s. 40)[6].

W zaborze rosyjskim do rozwoju szkolnictwa specjalnego głównie przyczyniły się organizacje wyznaniowe lub osoby prywatne. Pierwszą szkołę dla dzieci upośledzonych w stopniu lekkim otworzyła gmina ewangelicko-augsburska, w 1904 roku. Szkoła mieściła się w Warszawie. Pierwsza publiczna szkoła specjalna, otworzona przez Michalinę Stefanowską w 1917 roku, również znajdowała się w stolicy. Była finansowana ze środków państwowych. Kierowano do niej dzieci na podstawie badań, które wykonywała sama Stefanowska, będąca z zawodu psychologiem. W tym samym roku powstała również szkoła dla dzieci żydowskich, również w Warszawie, a rok później powstały jej oddziały w innych punktach stolicy oraz na obrzeżach (Kirejczyk 1981, s. 34-35).

Najgorzej rzecz się miała z rozwojem szkolnictwa na terenie zaboru austriackiego. Pierwsza szkoła dla dzieci upośledzonych w stopniu lekkim powstała we Lwowie w 1910 roku. Przez wiele lat to była jedyna szkoła działająca w tym zaborze. Następną stworzono dopiero po pierwszej wojnie światowej 1924 roku w Krakowie (Kirejczyk 1981, s. 35).

Właściwie szkoły specjalne zaczynają powstawać w okresie międzywojnia. Do ich powstawania w głównej mierze przyczyniła się Maria Grzegorzewska (Sękowska 1985, s. 172). Podstawowym celem jaki przyświecał jej pracy było utworzenie edukacji osób upośledzonych. Zdawała sobie również sprawę z faktu, że szybszemu rozwojowi szkolnictwa specjalnego w Polsce pomogą ludzie, którym los niepełnosprawnych nie

[6] Por. Gasik 1990, s. 101.

jest obojętny. Dlatego też większość swojego życia zawodowego Grzegorzewska poświęciła kształceniu nauczycieli dla szkół specjalnych (Kirejczyk 1981, s. 42.)

Polska pedagogika specjalna bierze swoje początki od 1921 roku. Wtedy to powołano do życia Państwowe Seminarium Pedagogiki Specjalnej i Państwowy Instytut Fonetyczny, które z kolei stały się podwaliną Państwowego Instytutu Pedagogiki Specjalnej, założonego rok później. Przez kolejne 40 lat dyrektorem PIPS-u była Maria Grzegorzewska. To ona wraz z przedstawicielami medycyny, psychologii oraz pedagogiki, na bazie zachodnich doświadczeń, stworzyła system kształcenia dzieci niepełnosprawnych i niedostosowanych społecznie, wraz z systemem kształcenia pedagogów specjalnych w Polsce. Kolejnym krokiem rozwoju polskiej pedagogiki specjalnej było powstanie Katedry Pedagogiki Specjalnej przy Uniwersytecie Warszawskim (1957), której kierownictwem zajęła się również Maria Grzegorzewska. Dzięki temu wydarzeniu pedagogika specjalna stała się dziedziną akademicką (Pańczyk 2001, s. 95, Błeszyński, 2006, s. 314).

Radykalne zmiany w rozwoju szkół specjalnych w Polsce nastąpiły po drugiej wojnie światowej. Do takiego stanu rzeczy przyczyniła się olbrzymia liczba inwalidów wojennych, która potrzebowała fachowej pomocy i opieki. Niezbędna w pracy z niepełnosprawnymi stała się rehabilitacja, której działania poszerzono o czynnik społeczny, na rzecz przywrócenia pełnej integracji osoby upośledzonej umysłowo ze społeczeństwem (Tkaczyk 2003, s. 41).

Lata 50. XX wieku również nie były przychylne polskiej edukacji osób upośledzonych umysłowo. Zlikwidowano wtedy, działającą od kilku lat Centralną Sekcję Szkolnictwa Specjalnego, która głównie zajmowała się dokształcaniem nauczycieli, poprawą bytu socjalnego rodzin osób upośledzonych, opracowywaniem programów, propagowaniem szkół specjalnych oraz postulowaniem przymusowego kształcenia osób upośledzonych. Na jej czele stali m.in. Maria Grzegorzewska, Leokadia Frydrychowska, Wacław Tułodziecki, Henryk Ryll i Antoni Jędraszko. Sekcja w latach swojej działalności znacznie przyczyniła się do wzrostu realizacji powszechności nauczania osób z upośledzeniem umysłowym. Po jej likwidacji problem dzieci upośledzonych stał się nieco wstydliwym tematem. Nowo powołana placówka zajęła się kształceniem i doskonaleniem nauczycieli, a realizacja edukacji upośledzonych została zepchnięta na plan dalszy (Snoch 2003, s. 32-33).

W 1963 r. nastąpiły kolejne zmiany w kształceniu osób upośledzonych umysłowo. Stworzono tzw. „Szkołę życia", która zaistniała na bazie powstałej rok

wcześniej, alternatywnej formy edukacji upośledzonych - edukacji domowej (Snoch 2003, s. 34). W latach 70-tych, podczas przygotowywania reformy systemu edukacji, pewne zalecenia resortu oświaty w kwestii edukacji skierowane były również w stronę upośledzonych intelektualne. Proponowano m.in. rozwijać zasięg:

- „szkół podstawowych specjalnych oraz oddziałów specjalnych przy szkołach podstawowych dla dzieci upośledzonych umysłowo w stopniu lekkim,
- szkół życia oraz oddziałów specjalnych w szkołach podstawowych dla dzieci upośledzonych w stopniu głębszym,
- powiatowych zakładów wychowawczych dla dzieci upośledzonych w stopniu lekkim i głębszym, które nie mają dostępu do szkoły specjalnej w miejscu swojego zamieszkania,
- placówek wychowania przedszkolnego dla dzieci 6-letnich, upośledzonych umysłowo w stopniu głębszym, z wadami wzroku i słuchu, przewlekle chorych i kalekich,
- oddziałów specjalnych w przedszkolach normalnych dla dzieci umysłowo upośledzonych w stopniu lekkim" (Snoch 2003, s. 30-31).

Należy zwrócić uwagę na jeszcze jeden znaczący fakt, który zaistniał w latach sześćdziesiątych XX wieku. Otóż w 1962 roku podjęto decyzję o potrzebie selekcji do szkolnictwa specjalnego. W skład komisji orzekającej dysfunkcje intelektualne u dzieci wchodzili następujący specjaliści: lekarz szkolny, pedagog, lekarz psychiatra lub neurolog oraz psycholog. System edukacji w Polsce znacznie poszerzył się o udział kształcenia specjalnego. Mimo to potrzeby edukacyjne osób niepełnosprawnych były zaspokojone jedynie w połowie (Błeszyński 2006, s. 316).

W związku z przeprowadzoną reformą systemu oświaty w 1975 r. wprowadzono do szkół nowe programy i plany nauczania. Wtedy już szkoły dzieliły się ze względu na stopień i rodzaj upośledzenia. W owym podziale znalazło się miejsce dla szkół dla dzieci z lekkim i głębszym upośledzeniem umysłowym, również z niedostosowaniem społecznym (Snoch 2003, s. 36). Ten przedział czasowy cechuje również upowszechnienie systemu integracyjnego. Podjęto prace dotyczące praw osób niepełnosprawnych oraz ich miejsca w życiu społecznym. Dzięki popularyzowaniu idei integracji zaczęto zwracać większą uwagę na etykietowanie. Terminologia niepełnosprawności jest coraz bardziej zneutralizowana. Stąd też pojawia się określenie „dzieci ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi" (Błeszyński 2006, s. 316).

Edukacja osób upośledzonych umysłowo jest procesem ciągle ewoluującym. Od czasów powojennych do współczesności zmienił się choćby system edukacji. Początki kształcenia osób niepełnosprawnych odbywały się w systemie segregacyjnym, tj. w szkołach specjalnych. Dziś coraz częściej edukacja osób upośledzonych umysłowo odbywa się systemie integracyjnym (Hulek 1993, s. 19-20).

Obecnie polski system oświaty realizuje kształcenie osób upośledzonych intelektualnie na trzy sposoby. Poprzez działalność:

- szkół specjalnych,
- klas specjalnych, nauczania indywidualnego, nauczania zindywidualizowanego w szkole masowej,
- klas i szkół integracyjnych.

Pierwsza forma ma charakter stricte segregacyjny, kolejna to częściowa integracja, a trzecia jest formą w pełni integracyjną (Tkaczyk 2003, s. 41).

3. WSPÓŁCZESNA EDUKACJA OSÓB Z NIEPEŁNOSPRAWNOŚCIĄ INTELEKTUALNĄ

3.1.PODSTAWY PRAWNE

Prawo do edukacji w Polsce gwarantuje Konstytucja Rzeczpospolitej Polskiej oraz cytowany z niej zapis, że „każdy ma prawo do nauki” (art. 70). KRP respektuje wszystkie zobowiązania państwa w zakresie praw człowieka wynikające z dokumentów ONZ.

Prawo do edukacji reguluje *Ustawa o systemie oświaty*. Do niedawna obowiązywała ta *z dnia 7 września 1991 roku,* a obecnie *z dnia 14 grudnia 2016 roku* (Dz. U. z 2019 r. poz. 1148, 1078, 1287, 1680, 1681). W jej preambule czytamy: „Kształcenie i wychowanie służy rozwijaniu u młodzieży poczucia odpowiedzialności, miłości Ojczyzny oraz poszanowania dla polskiego dziedzictwa kulturowego, przy jednoczesnym otwarciu się na wartości kultur Europy i świata. Szkoła winna zapewnić każdemu uczniowi warunki niezbędne do jego rozwoju, przygotować go do wypełnienia obowiązków rodzinnych i obywatelskich w oparciu o zasady solidarności, demokracji, tolerancji, sprawiedliwości i wolności".

Deklaracja praw osób z upośledzeniem umysłowym (*Declaration on the Rights of Mentally Retarded Pearson*) z 1971 roku podkreśla, że osoby niepełnosprawnością intelektualną posiadają te same prawa co reszta społeczeństwa sprawnego intelektualnie. Rezolucja Zgromadzenia Ogólnego z 1976 roku, ustanawiająca rok 1981 Międzynarodowym Rokiem Osób Niepełnosprawnych, potwierdza podjęte działania na rzecz osób z niepełnosprawnością, zadaniem których jest wyrównanie szans, leczenia, rehabilitacji i zapobiegania niepełnosprawności.

Konwencja praw osób niepełnosprawnych przyjęta przez Zgromadzenie Ogólne ONZ w 2006 roku celem kodyfikacji praw osób z niepełnosprawnością jest pierwszym powstałym w XXI wieku międzynarodowym aktem prawnym określającym prawa osób niepełnosprawnych (Chrzanowska 2015, s. 67-69). Głosi ona między innymi pełny i skuteczny udział w społeczeństwie (przez co także rozumie się dostęp do edukacji), integrację społeczną, a także poszanowanie rozwijających się zdolności dzieci z niepełnosprawnością (Chrzanowska 2015, s. 69).

Innym dokumentem regulującym prawa osób niepełnosprawnych jest *Karta praw osób niepełnosprawnych* istniejąca od 1 sierpnia 1997 roku. Gwarantuje ona dostęp do edukacji w towarzystwie pełnosprawnych rówieśników czyli w szkole ogólnodostępnej lub też integracyjnej, w szkole specjalnej albo możliwość skorzystania z nauczania indywidualnego (Chrzanowska 2015, s. 76). Dostęp do edukacji zawiera się również w Konstytucji RP, *Powszechnej deklaracji praw człowieka*, *Konwencji praw dziecka*, *Standardowych zasad wyrównywania szans osób niepełnosprawnych* (Chrzanowska 2015, s. 77).

Kolejnym aktem prawnym regulującym prawa uczniów o specjalnych potrzebach edukacyjnych jest *Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 9 sierpnia 2017 roku) w sprawie zasad organizacji i udzielania pomocy psychologiczno-pedagogicznej w publicznych przedszkolach, szkołach i placówkach* (Dz. U. 2017 poz. 1591). Głosi ono potrzebę udzielenia objęcia ucznia pomocą psychologiczno-pedagogiczną między innymi z uwagi na jego niepełnosprawność (Dz. U. 2017 poz. 1591 § 2 ust. 2 pkt. 1). Z kolei w przypadku ucznia posiadającego orzeczenie o potrzebie kształcenia specjalnego rozporządzenie to gwarantuje zaplanowaną i skoordynowaną pomoc psychologiczno-pedagogiczną w szkole, w tym ustalenie form udzielenia pomocy z uwzględnieniem wymiaru godzin dla nich przeznaczonych (Dz. U. 2017 poz. 1591 § 21). Orzeczenia o rodzaju i stopniu niepełnosprawności wydają po uprzednich badaniach specjalistycznych poradnie psychologiczno-pedagogiczne. Dla

każdego z dziecka z orzeczeniem poradnia określa odpowiednią formę kształcenia, co reguluje *Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 13lutego2013 r. w sprawie szczegółowych zasad działania publicznych poradni psychologiczno-pedagogicznych w tym publicznych poradni specjalistycznych* (Dz. U. 2013 poz. 199) oraz *Rozporządzenie MEN z 12 lutego 2001 roku w sprawie orzekania o potrzebie kształcenia specjalnego lub indywidualnego nauczania dzieci i młodzieży*(Dz. U. 2001 nr 13 poz. 114) oraz łączące dwa powyższe *Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 7 września 2017 roku w sprawie orzeczeń i opinii wydawanych przez zespoły orzekające działające w publicznych poradniach psychologiczno-pedagogicznych*(Dz. U. 2017 poz. 1743).

Wczesne wspomaganie rozwoju i wczesna interwencja rozumiane poprzez „zintegrowane oddziaływania profilaktyczne, diagnostyczne, rehabilitacyjne, pedagogiczne, psychologiczne i medyczne, których przedmiotem jest małe dziecko zagrożone niepełnosprawnością lub wykazujące nieprawidłowości w rozwoju psychoruchowym" (Twardowski 2012, s. 118) reguluje *Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 24 sierpnia 2017 roku w sprawie organizowania wczesnego wspomagania rozwoju* (Dz. U. 2017 poz. 1635). Przed wprowadzeniem obecnie obowiązującego rozporządzenia wyżej wymienione kwestie regulowane były poprzez poszczególne akty prawne: *Ustawa o systemie oświaty z dnia 7 września 1991 roku, Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej i Sportu z dnia 4 kwietnia 2005 roku w sprawie organizacji wczesnego wspomagania rozwoju dzieci, Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 18 września 2008 roku w sprawie orzeczeń i opinii wydawanych przez zespoły orzekające działające w publicznych poradniach psychologiczno-pedagogicznych.*

3.2.FORMY EDUKACYJNE

Temat kształcenia osób niepełnosprawnych przewija się w wielu publikacjach z zakresu pedagogiki specjalnej. Kwestie dotyczące regulacji prawnych pojawiają się już rzadziej. Początek milenium to w europejskiej edukacji, w polskiej także, próba popularyzacji nowych dróg kształcenia dla osób niepełnosprawnych intelektualnie. „Edukacja włączająca", „włącznie", „typ inkluzyjny" to propozycja dla osób z niepełnosprawnością intelektualną, głównie w stopniu lekkim, do uczestniczenia w edukacji ogólnodostępnej. B. Dubińska nazywa tę propozycję zaproszeniem,

wyrażając obawy spełnienia się wypowiedzi J. Doroszewskiej „dziecka upośledzonego pozostawionego siłą ciężkości w szkole normalnej”. Jak argumentuje „nie wystarczy bowiem tylko zaprosić, ważne by godnie podjąć tych, których się zaprosiło”(Dubińska 2009, s. 449).

Właściwie współczesna edukacja osób niepełnosprawnych intelektualnie to niekończąca się dyskusja między kształceniem włączającym a segregacyjnym. Można zadać wiele pytań lub postawić kilka hipotez odnośnie aktualnego stanu współczesnej edukacji dla osób z niepełnosprawnością intelektualną. Czy nastąpił kryzys szkoły specjalnej? Kształcenie integracyjne – niespełnione nadzieje; Kiedy kształcenie włączające stało się szansą a kiedy zagrożeniem? A jeśli zagrożeniem to dla kogo: ucznia sprawnego, niepełnosprawnego czy nauczyciela? Jak faktycznie wyglądają realia współczesnej edukacji osób niepełnosprawnych intelektualnie? Można zadać wiele pytań i udzielić wielu wypowiedzi, ale z pewnością w tym celu należałoby zacząć od wyłowienia pewnego uniwersalnego celu do jakiego zmierza edukacja osób niepełnosprawnych.

3.2.1. KSZTAŁCENIE SPECJALNE

Warto podkreślić, że miejsce gdzie będzie się kształcić dziecko niepełnosprawne na przełomie lat dla wielu autorytetów z dziedziny pedagogiki specjalnej nie było sprawą ważką. Jak zauważała Dubińska cytując Janinę Doroszewską „Dziecko upośledzone pozostawione siłą ciężkości w szkole normalnej nie może sprostać zadaniom stawianym przez szkołę ogółowi uczniów i nie nadążając z powodu swoich odchyleń za pracą kolegów, stwarza sytuację, w której nauczyciel musi albo dostosować swój rytm i poziom pracy do niego, albo musi je dla dobra klasy zostawić swojemu losowi” (Dubińska 2009, s. 448).

Szkoła specjalna była pierwszą formą instytucjonalnego kształcenia osób z zaburzeniami rozwoju. Zdaniem Chrzanowskiej szkoła specjalna pojawiła się w odpowiedzi na potrzebę rehabilitowania, diagnozowania możliwości dalszego funkcjonowania, szans rozwoju oraz wsparcia jakie należy udzielić, by nastąpił rozwojowy progres u osoby niepełnosprawnej (Chrzanowska 2015, s. 535-536).

Według Deklaracji z Salamanki szkolnictwo specjalne kształci te dzieci, których potrzeb edukacyjnych i społecznych, wynikających z niepełnosprawności nie jest w stanie zaspokoić szkoła integracyjna (Deklaracja z Salamanki 1994, s. 6).

Szkoły specjalne jako element kształcenia specjalnego zostały określone przez ekspertów UNESCO jako „elastyczny system ułatwień wychowawczych stosowanych wobec tych uczniów, którzy mają różnego rodzaju i stopnia trudności w nauce, spowodowane czynnikami zewnętrznymi lub wewnętrznymi, zaburzeniami fizycznymi lub psychicznymi" oraz jako „wzbogacona forma szkolnictwa ogólnego w celu podniesienia jakości życia tych osób, które funkcjonują w różnych upośledzających ich warunkach" (Hulek 1979, s. 9).

Zdaniem Haliny Borzyszkowskiej oraz powołującej się na nią Iwony Chrzanowskiej do zadań szkoły specjalnej, jako placówki oferującej właściwe warunki do wszechstronnego rozwoju osobie niepełnosprawnej, należą:

- korekcja zaburzonych oraz usprawnianie niezaburzonych funkcji psychicznych;
- dbałość o sprawność ruchową;
- kształcenie umiejętności potrzebnych do wykonywania zawodu;
- kształtowanie nawyków i praktycznych umiejętności niezbędnych w życiu społecznym i zawodowym;
- kształcenie właściwych postaw społecznych oraz wpajania podstawowych zasad kultury życia codziennego;
- wyrabiania samoobsługi o samodzielności w różnych przejawach życia codziennego (Chrzanowska 2015, s. 536).

Natomiast realizacja tych zadań miała odbywać się poprzez:

- łączenie procesów dydaktyczno-wychowawczych z życiem środowiska;
- organizowanie procesu nauczania i wychowania na podstawie najnowszych osiągnięć pedagogiki specjalnej;
- zapewnienie każdemu uczniowi korzystnych warunków do rozwoju osobowości;
- współodpowiedzialność całego personelu szkoły za realizację celów nauczania i wychowania;
- współpraca z poradniami psychologiczno-pedagogicznymi w zakresie diagnozy i profilaktyki;
- tworzenie odpowiedniej bazy materiałowej, nowoczesny sprzęt i środki dydaktyczne;
- współpracę z rodzicami i organizacjami społecznymi (Chrzanowska 2015, s. 536-537).

Do pozytywnych stron kształcenia specjalnego niewątpliwie można zaliczyć niską liczebność klas, większy zakres oraz dostęp do profesjonalnego wsparcia, większe zadowolenie ze strony uczniów z powodu stopnia organizowania kształcenia (zajęć szkolnych, dodatkowych, relacji z nauczycielami, warunków lokalowych) oraz dobrze wykwalifikowanej kierunkowo kadry do pracy z uczniem o określonym rodzaju niepełnosprawności, co regulują rozporządzenia MEN (Chrzanowska 2015, s. 540-541).

Szkolnictwo specjalne nie jest pozbawione wad. Chrzanowska do głównych mankamentów zalicza „sam fakt segregacji, która przywodzi na myśl selekcję, a zatem brak podmiotowego podejścia" (Chrzanowska 2015, s. 541). Wskazuje również na główne założenie kształcenia segregacyjnego jakim była realizacja idei humanizmu, czyli walki z wykluczeniem, prawo do godnego życia, realizacji przynależnych człowiekowi praw (Chrzanowska 2015, s. 541).

3.2.2. KSZTAŁCENIE INTEGRACYJNE

Idea społecznej integracji osób niepełnosprawnych rozwinęła się Polsce już w latach 70-tych. W kontekście niepełnosprawnych dzieci i młodzieży mówiono o możliwości wprowadzenia ich do ogólnodostępnego systemu oświatowego w celu ich społecznej integracji. Zwolennicy tej idei mówili o potrzebie organizowania różnych form kształcenia specjalnego w strukturze szkoły masowej. Sceptycy zaś wskazywali na niewystarczające przygotowanie szkolnictwa powszechnego pod względem kadrowym, warsztatowym, a także mentalnym (Maciarz 1999, s. 215).

Przełom nastąpił po 1994 roku, kiedy to w Hiszpanii odbyła się międzynarodowa konferencja, podczas której spisano wytyczne dotyczące wyrównywania szans edukacyjnych i zawarto je w tzw. *Dekrecie z Salamanki*. Według *Wytycznych dla działań w zakresie specjalnych potrzeb edukacyjnych* zawartych we wspomnianym dekrecie wynika, że szkoły powinny przyjmować i edukować wszystkie dzieci, niezależnie od ich warunków psychofizycznych. Tak więc dzieci o specjalnych potrzebach edukacyjnych, zgodnie z deklaracją, mają prawo uczęszczać do „zwykłej szkoły" (określenie zawarte w polskim tłumaczeniu deklaracji). Obowiązkiem takiej szkoły jest zapewnić im odpowiednie i dostosowane do ich potrzeb kształcenie. Właśnie wtedy, w 1994 roku, w Hiszpanii, podczas międzynarodowej konferencji poświęconej wyrównywaniu szans edukacyjnych, wyłoniła się koncepcja szkoły integracyjnej. Powstała ona na bazie oczekiwań nałożonych na oświatę w kwestii kształcenia osób o specjalnych potrzebach edukacyjnych (Deklaracja z Salamanki, s. 4-5).

Wspomniana deklaracja przewija się w wielu pozycjach literaturowych, szczególnie tych, które podejmują temat niepełnosprawności oraz oświaty osób dotkniętych niepełnosprawnością. Zdaniem R. Janeczki do powinności szkolnictwa integracyjnego, które zostały nałożone poprzez zawartą deklarację, należą:

- Uczestnictwo i przeżywanie wspólnych sukcesów oraz włączanie wszystkich uczniów w formy pomocy i wzajemnego wsparcia w trudach, niezależnie od stanu zdrowia oraz ewentualnego stopnia niepełnosprawności.
- Wzmacnianie potencjału rozwojowego każdego dziecka, stymulowanie jego możliwości i umiejętności, rozwijanie zainteresowań oraz aspiracji życiowych mając na względzie fakt, że nadmierne skupianie się na defektach osób niepełnosprawnych może prowadzić do dyskryminacji społecznej.
- Kształtowanie pozytywnego obrazu własnej osoby powinno odbywać się w procesie kształtowania obrazu drugiej osoby. Wzmocni to postawę na bardziej tolerancyjną w stosunku do odmienności.
- Dbałość o komunikację interpersonalną. „Inspirowanie werbalnej komunikacji interpersonalnej w syntonii z pozawerbalną". Kształtowanie w uczniach postaw empatycznych i wzajemnej odpowiedzialności. Przezwyciężanie wewnętrznych barier komunikacyjnych dziecka.
- Szkolny proces wychowania i kształcenia się, również samokształcenia się powinien być ściśle zintegrowany. Komunikacja i współpraca nauczycieli z dzieckiem powinna być oparta na akceptacji.
- Szkoła powinna zapewniać wszystkim swoim uczniom warunki do kształtowania umiejętności integracyjnych, z przyzwoleniem na osobiste strategie integracyjne przy użyciu dialogu, negocjacji i mediacji (Janeczko 1999, s. 232-233).

Co ważne, *Deklaracja z Salamanki* opiewa zalety, a także wyzwania, przed jakimi stanie szkolnictwo w kontekście kształcenia osób o specjalnych potrzebach edukacyjnych. Zapewnienie odpowiedniego kształcenia dowiedzie istnieniu możliwości edukacji każdej jednostki, nawet tej obarczonej poważną niepełnosprawnością. Dodatkowym walorem, a zarazem wyzwaniem szkolnictwa jest niwelowanie postaw dyskryminacyjnych, tworzenie przyjaznych środowisk oraz promowanie otwartego społeczeństwa. Jak głosi deklaracja: „zbyt długo problemy ludzi niepełnosprawnych były pomnażane przez dyskredytujące społeczeństwo, które koncentrowało się na upośledzeniu, a nie na możliwościach" (Deklaracja z Salamanki, s. 5).

Fundamentalną zasadą edukacji integracyjnej jest przekonanie, że wszystkie dzieci mogą uczyć się razem, niezależnie od różnic, którymi się odznaczają. Szkoła integracyjna powinna akceptować oraz odpowiadać na zróżnicowane potrzeby swoich uczniów, dostosowując styl uczenia i tempo pracy do możliwości każdego ucznia. Dzięki właściwym programom nauczania, dobrej organizacji, dobrze obranym strategiom kształcenia oraz współpracy wielu środowisk, również lokalnych uda się zapewnić wykształcenie każdej jednostce ludzkiej (Deklaracja z Salamanki, s. 6).

Aleksandra Maciarz wymienia trzy typy integracji:

- indywidualną/pełną, charakteryzująca się przynależnością niepełnosprawnego ucznia do klasy w szkole ogólnodostępnej, traktowaniem na równi z innymi uczniami w klasie;
- grupową/częściową – w szkole ogólnodostępnej tworzy się klasę dla uczniów o określonym charakterze, często wyznaczanym przez wtopień niepełnosprawności;
- formalną, odnoszącą się do wspólnoty miejsca, bez bliższych kontaktów społecznych oraz więzi emocjonalnych (Maciarz 1987, s. 19).

Edukacja w systemie integracyjnym od początku swojego cieszy się dużym zainteresowaniem. Z danych przedstawionych przez D. Apanel dla Ośrodka Rozwoju Edukacji w Warszawie wynika, że istnieje wyraźna tendencja systematycznego wzrostu liczby placówek integracyjnych oraz oddziałów integracyjnych. A to tylko potwierdza niesłabnące zainteresowanie kształcenia dzieci niepełnosprawnych w edukacji ogólnodostępnej (Chrzanowska 2015, s. 548-549).

Zdaniem Chrzanowskiej z wprowadzeniem kształcenia integracyjnego od początku wiązano wielkie nadzieje. Wiązało się to z oczekiwaniami rodziców dzieci niepełnosprawnych jawiącymi się jako szansa na ucieczkę od marginalizacji społecznej a w przyszłości zawodowej ich dzieci. Liczyli, że wspólna nauka z pełnosprawnymi rówieśnikami da szansę ich dzieciom na adaptację w środowisku otwartym. Ufali, że dostęp do niepełnosprawności przez codzienny kontakt z ich dziećmi wypracuje tolerancyjną postawę wobec odmienności (Chrzanowska 2015, s. 550).

Chrzanowska podkreśla, że od początku wprowadzenia integracji istnieje wiele kontrowersji, pojawia się także sporo krytyki tego systemu. Pierwszym głosem krytycznym jest liczba uczniów w klasie. Coraz większa liczba uczniów uczestniczy w kształceniu integracyjnym, a miejsc jest wciąż za mało. Coraz większe grono rodziców dzieci sprawnych i niepełnosprawnych opowiada się za kształceniem wspólnym, co miałoby się przyczynić do zmiany postaw społecznych (Chrzanowska 2015, s. 553).

3.2.3. KSZTAŁCENIE WŁĄCZAJĄCE

Anglojęzyczne *inclusion* a polskie włączenie bądź tez inkluzja to terminy określające kształcenie włączające. W literaturze przedmiotu można spotkać dyskusje na temat tego, gdzie kończy się integracja a zaczyna inkluzja (Szumski 2006, s. 23). Autor twierdzi także, o czym wspomniała Chrzanowska, że kształcenie włączające rozwinęło się w latach 90-tych XX wieku jako odpowiedź na niewystarczającą edukację integracyjną (Chrzanowska 2015, s. 554).

Włączanie odnosi się do zmian systemowych, mających na celu edukację i wychowanie w kierunku adaptacji, nie zaś w kierunku braku i deficytów (Chrzanowska 2015, s. 555)[7].

Według Mittlera istnieją dwa sposoby rozumienia i realizacji kształcenia włączającego (*inclusive education*). Pierwszy sposób zakłada przebudowę całego systemu szkolnictwa, w celu dokonania reformy, w konsekwencji której wszyscy uczniowie – pełnosprawni i niepełnosprawni – będą uczyli się w warunkach dostosowanych do swoich możliwości i potrzeb. Drugi zaś traktuje edukacji osób niepełnosprawnych na zasadzie włączenia dziecka do klasy szkoły ogólnodostępnej, znajdującej się w pobliżu jego domu. Zadaniem szkoły jest zapewnienie uczniowi w razie potrzeby indywidualnej i dodatkowej pomocy dostosowanej do jego potrzeb (Mittler 1995, s. 105). Wskazanemu przez Mittlera drugiemu podejściu bliższa była realizacja kształcenia włączającego w Polsce.

Chrzanowska zaznacza problematyczność w rozróżnieniu integracji od inkluzji. Autorka pisze: „W sensie semantycznym pojęcia się różnią. Oba pojęcia z pewnością mają tożsame źródło ideowe, przy czym włączanie odnosi się (…) do bardziej jednoznacznych działań o podłożu wspólnotowym” (Chrzanowska 2015, s. 555). Wyjaśnia, że pojęcia integracji na przełomie lat również ulegało spłaszczeniu głównie w kontekście edukacyjnym. Autorka zauważyła, że integracja często sprowadzania jest jedynie do formy kształcenia, pozbawiając ją szerszego rozumienia. A i wymiar edukacyjny ulegał przeobrażeniom. Aleksander Hulek w latach 70-tych ubiegłego wieku uznawał klasy specjalne organizowane w szkole ogólnodostępnej za przykład integracji. Przez wielu, również przez Hulka uznawana za niewystarczającą formę, ale jedyną możliwą jak na owe czasy (Chrzanowska 2015, s. 554-555).

---

[7] Por. Mittler P., *Working Towards Inclusive Education: Social Context*, London: Fulton 2000.

Idea edukacji włączającej była przejawem nowoczesnej szkoły w nowych czasach. Miała być to szkoła dla wszystkich uczniów – zgodnie z zasadą funkcjonowania współczesnych społeczeństw demokratycznych – dostępna dla wszystkich uczniów na równych szansach. Szumski twierdzi, że szkołę inkluzyjną powinny cechować:

- miejsce położenia – blisko domu, czyli powinna być szkołą rejonową;
- heterogeniczność grupy szkolnej;
- elastyczny program nauczania, wspólny do wszystkich uczniów, ale dostosowany do każdego z osobna;
- wsparcie dla nauczyciela od strony specjalistów;
- system pomocy specjalnej, który ma charakter elastyczny i jest dostosowany do zmieniających się potrzeb uczniów (Szumski 2011, s. 17).

Edukacja włączająca właściwie od początku funkcjonowania wykazywała sporo mankamentów. Zdaniem Szumskiego na ten fakt wpłynęła błędna realizacja kształcenia integracyjnego, która często rozumiana była poprzez umieszczenie uczniów o specjalnych potrzebach edukacyjnych w szkole ogólnodostępnej (Szumski 2010, s. 29) bez odpowiednio przygotowanego środowiska, czyli odpowiednio pod kątem charakterologicznym dobranej grupy. Uczniowie niepełnosprawni i pedagodzy specjalni reprezentowali subsystem w istniejącym systemie edukacji (Szumski 2011, s. 29).

Żeby inkluzja była dobrze wdrożona warto wziąć pod uwagę podpowiedzi autorów publikacji *Index for Inclusion* Tony'ego Bootha i Mela Ainscowa. Autorzy wskazują na pięć etapów procesu wdrażania:

- inicjowanie procesu,
- diagnozowanie sytuacji placówki,
- budowanie programu zmian,
- wdrażanie zmian – zmiana priorytetów,
- ocenianie wprowadzanych zmian (Chrzanowska 2015, s. 562).

Chrzanowska zaznacza również, że do dobrej realizacji kształcenia włączającego należy dobrze przygotować kadrę pedagogiczną. A więc zmienić również system przygotowania pedagogicznego nauczycieli na studiach wyższych. Nauczyciel mający pracować z tak zróżnicowaną grupą uczniów pod kątem funkcjonowania powinien posiadać szerzy zakres kompetencji. Muszą one obejmować nie tylko różnice kulturowe, narodowościowe i wyznaniowe, ale także wskazywać gotowość społeczną do zmiany postawa na pełne otwartości, akceptacji i tolerancji (Chrzanowska 2015, s. 563).

4. EFEKTY I BARIERY EDUKACJI OSÓB Z NIEPEŁNOSPRAWNOŚCIĄ INTELEKTUALNĄ W ŚWIETLE USTALEŃ LITERATUROWYCH

Każda forma kształcenia ma swoje wady i zalety. „Nie ma nic gorszego niż przyjęcie ucznia z niepełnosprawnością do placówki, która go nie potrzebuje, nie chce i nie rozumie" – zdanie to zostało wypowiedziane podczas pewnej konferencji dotyczącej budowania strategii oświatowej na rzecz ucznia ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi (źródło internetowe: http://www.niepelnosprawni.pl/ledge/x/119063, dostęp: 10.10.2019). Wypowiedź ta poświadcza, że zmiany w edukacji nie zajdą bez zmian w opinii społecznej oraz filozofii edukacji.

Model społeczeństwa zintegrowanego zakłada równe szanse dla wszystkich, w przypadku osób niepełnosprawnych szczególnie uwzględniając ich pełne włączenie w funkcjonowanie w strefie społecznej. Jak podaje M. Chodkowska bariery integracyjnego kształcenia osób niepełnosprawnych wynikają przede wszystkim ze stosunku całego społeczeństwa do koegzystowania z osobami cechującymi się pewnymi różnicami zarówno w kwestii fizycznej czy umysłowej, jak i kulturowej czy religijnej (Chodkowska 2004, s. 8).

Wraz z rozpowszechnieniem się idei normalizacji sytuacja osób niepełnosprawnych intelektualnie uległa zmianie. Kiedy w 2012 roku Polska ratyfikowała Konwencję o Prawach Osób Niepełnosprawnych, w której to eksponuje się model edukacji włączającej pojawiło się mnóstwo pytań o to co dalej. W momencie stworzenia sposobności kształcenia w systemie niesegregacyjnym zwrócono uwagę na liczne wątpliwości odnoszące się do dalszego funkcjonowania systemu edukacji w formie segregacyjnej. Co ze szkołami specjalnymi? Co z klasami i oddziałami integracyjnymi? Czy każda szkoła jest w stanie sprostać wymaganiom edukacyjnym dostosowanym do różnorodności swoich podopiecznych? Jak podaje J. Bąbka powołując się na O. Specka podobne kontrowersje dotyczyły niemieckiego systemu edukacji, kiedy ratyfikowano Konwencję o Prawach Osób Niepełnosprawnych. Zastanawiano się czy zlikwidować szkoły specjalne. Zakładano także likwidację klas integracyjnych z powodów oszczędnościowych, mimo pozytywnych efektów kształcenia integracyjnego. Bąbka zastanawia się nad tym czy inkluzyjny kierunek europejskich zmian oświatowych bez zmian w filozofii edukacji doprowadzi do lepszych rezultatów kształcenia zarówno dydaktycznych jak i społecznych (Bąbka 2015, s. 2-3).

Może to kwestia naszego społecznego malkontenctwa, ale w polskiej literaturze przedmiotu częściej trafić można na przykłady barier edukacyjnych aniżeli ich powodzeń. Z badań M. Chodkowskiej przeprowadzonych wśród nauczycieli problematyczne są trudności zewnętrzne: bariery architektoniczne (największe na obszarach wiejskich), zróżnicowanie uczniów pod kątem niepełnosprawności bez odpowiedniego specjalistycznego wsparcia czy też przeładowane klasy, brak pomocy dydaktycznych, a także odpowiedniego finansowania (Chodkowska 2004, s. 126-127).

Oprócz barier fizyczno-ekonomicznych problemem są też zauważane bariery w aspekcie psychospołecznym. Uczniowie z niepełnosprawnością intelektualną głównie lekkiego stopnia zazwyczaj trafiają do szkół niesegregacyjnych, tj. integracyjnych i ogólnodostępnych. Przejawiane ograniczenia osób niepełnosprawnych wymagają kompensacji, o które czasem trudno, jeśli klasa zdominowana jest przez większość uczniów nieprzejawiających trudności intelektualnych. W takich warunkach nie trudno o poczucie obniżenia własnej wartości. Jedną z konsekwencji obniżonej wartości własnej są pojawiające się trudności emocjonalne, kompleksy na temat stanu swojego funkcjonowania, wahania nastroju od agresji do apatii. Szczególnie te ostatnie nie wpływają dobrze na wzmocnienie pozytywnej opinii środowiska społecznego w kwestii integracji (Chodkowska 2004, s. 43).

Problemów dotyczących edukacyjnych aspektów osób niepełnosprawnych jest dużo. Przykładem może być wciąż niedostateczne włączanie osób niepełnosprawnych do systemu kształcenia ogólnodostępnego. I ten proceder dotyczy wielu krajów europejskich. Mimo iż kraje członkowskie rządzą się swoją polityką w sferze edukacyjnej i nie obowiązuje jednolity model edukacji osób niepełnosprawnych, niemniej jednak przeważa tendencja włączania ich do szkół głównego nurtu (Apanel 2010, s. 324). Mimo to tendencja ta nadal nie jest zadowalająca w kwestii budowania postawy tolerancji i otwartości.

Szkolnictwo specjalne, w odróżnieniu do integracyjnego czy włączającego, pozwala na lepsze dostosowanie nauki do stopnia i rodzaju niepełnosprawności. Angażuje w edukację rodziców i daje poczucie wzajemnego wsparcia. Oprócz edukacji oferuje także pomoc rehabilitacyjną. To są niezaprzeczalne plusy tej formy kształcenia. Natomiast nie da się pominąć faktu tworzenia osobom niepełnosprawnych środowiska ochronnego, które izoluje a nie integruje (Apanel 2010, s. 328). A w konsekwencji stawia swoich absolwentów w sytuacji wykluczającej i zmarginalizowanej (Borawska-Kalbarczyk 2010, s. 384). Dodatkową problematyczną kwestią są niewystarczające środki finansowe, których brakuje w realizacji nie tylko tego typu kształcenia.

Oprócz barier współczesna edukacja stawia również wyzwania, które później mogą przedłożyć się na realne efekty kształcenia. Różnorodność społeczna sama w sobie jest wartością i jest pożądana nie tylko w szkole, ale przede wszystkim w klasie. A nauczanie uwzględniające owo zróżnicowanie posiada wiele zalet. Można do nich zaliczyć:

- większe możliwości do stosowania różnych stylów kształcenia przy odejściu od metod dydaktycznych;
- potencjalnie mniej możliwości na stygmatyzację uczniów;
- nauczyciele pracują z urozmaiconą grupą uczniów, bo w klasach jest obszerny przekrój różnorodności społecznej;
- forma ta sprzyja nauczaniu diagnostycznemu;
- uczniowie problematyczni są „rozproszeni" w szkole – nie rzucają się w oczy;
- jest to środowisko skłonne do budowania poczucia wspólnoty;
- wzrasta motywacja i poczucie własnej wartości u uczniów;
- między uczniami wzrasta wzajemny szacunek, tolerancja, wsparcie i zrozumienie;
- klasa odzwierciedla społeczny przekrój świata poza szkołą;
- nauczyciele zdobywają nowe umiejętności zawodowe;
- rywalizację wypiera współpraca;
- wzrasta znaczenie wychowawczych aspektów nauczania;
- unika się błędów selekcji (Kazanowski 2002, s. 186).

Do wyzwań współczesności zaliczyć można również integracyjny charakter kształcenia, który może stanowić podstawę postępu na wielu płaszczyznach, w tym na płaszczyźnie relacji społecznych. Zdaniem Marii Chodkowskiej zaletą integracji jako nurtu edukacyjnego jest jej pozytywny przekaz, przepełniony wiarą w „humanizację stosunków społecznych na miarę XXI wieku" (Chodkowska 2010, s. 36).

5. MIEJSCE WYCHOWANIA W EDUKACJI OSÓB Z NIEPEŁNOSPRAWNOŚCIĄ INTELEKTUALNĄ

Różni wybitni myśliciele o wychowaniu pisali. Jedni kojarzeni właśnie z tą dziedziną (Rousseau, Claparède, Montessori, Arystoteles), inni o to niepodejrzewani o takie zainteresowania (Tołstoj czy Gandhi). Jak pisze Zaghloul Morsy, redaktor kwartalnika *Perspectives* wydawanego przez UNESCO „świat edukacji jest znacznie

szerszy niż przypuszczamy, nie znosi etnocentryzmu, a ponadto nie stanowi domeny zarezerwowanej wyłącznie dla zawodowych pedagogów” (Kupisiewicz, Wojnar 1996, s. 13).

Grecy chcąc zdefiniować kształtowanie się ideału człowieka mieli na to określenie – *paideja*. Idea wychowania to najpełniej przedstawiony sens wszystkich ludzkich wysiłków. Jest też „usprawiedliwieniem egzystencji zarówno społeczności ludzkiej, jak i jednostki” (Jaeger 1962, s. 20). My dziś po upływie wielu wieków – zdaniem Jaegera – potrafimy lepiej zrozumieć ideał wychowania antycznej Grecji dzięki większej wiedzy z zakresu psychologii, historii i socjologii. Zasadą greckiej kultury nie jest indywidualizm a humanizm, a starożytna *humanitas* w wąskim znaczeniu zawierała „wychowanie w człowieku jego właściwego charakteru, prawdziwego człowieczeństwa” (Jaeger 1962, s. 27).

Dziś wychowanie definiuje się chociażby poprzez „dynamiczny, złożony układ wzajemnie od siebie zależnych procesów nadawania i odbioru wpływów (wywierania wpływu) zachodzących między jednostkami o zróżnicowanych, specyficznych rolach, z których jedna jest dojrzałym wychowawcą, a druga mniej od niego dojrzałym wychowankiem, w celu zrealizowania w sposób względnie trwały jakiegoś mniej lub bardziej, ale świadomie założonego przez wychowawcę projektu jego osobowości (Gurycka 1979, s. 55).

Idąc za myślą ideologiczną czołowego członka klasyków – Arystotelesa – wychowanie powinno opierać się zdrowym rozsądku. A w oddziaływaniu wychowawczym należy zawsze uwzględniać intelektualny poziom uczniów, ponieważ jak wiadomo jest on różny u różnych jednostek (Arystoteles 1982, X 1179). Dla Arystotelesa cel wychowania przekłada się na cel życia człowieka i ma zmierzać do osiągnięcia ideału człowieczeństwa (Kupisiewicz, Wojnar 1996, s. 47). Jego *Etyka Nikomachejska* traktuje wychowanie jako proces nabyty, a nie zaś wrodzony. Jak twierdzi Arystoteles „żadna z cnót nie jest nam z natury wrodzona” (Arystoteles 1982, s. 43). Odróżniał przyzwyczajenia od nauki. Twierdził, że „dzięki takim samym czynnościom powstają trwałe dyspozycje. Dlatego trzeba czynności swe ukształtować w pewien sposób, jako że za rozmaitymi czynnościami idą rozmaite dyspozycje. Niemałą więc stanowi różnicę przyzwyczajenie się od wczesnej młodości do takiego lub innego sposobu postępowania, lecz zależy od tego bardzo wiele, a raczej wszystko” (Arystoteles 1982, s. 45). Właściwie można by rzec, że jest to najbardziej zwięzły opis procesu wychowania. O tyleż cenniejszy o ile swym wyjaśnieniem nie ogranicza

procesu wychowania do jednostek funkcjonujących w sposób standardowy. Arystoteles zakładając ludzkie różnice w intelekcie uzmysłowił, że wychowanie dotyczy wszystkich osób, także tych o niestandardowym intelekcie.

W wielu kwestiach dotyczących wychowania kontynuatorem myśli Arystotelesa był Jan Amos Komeński, czeski teolog, filozof i wreszcie pedagog. Twórca *Wielkiej Dydaktyki* – XVII-wiecznego dzieła, którym nadal podpierają się współcześni pedagodzy. Ja na owe czasy miał dość nowatorskie poglądy dotyczące kwestii nauczania i wychowania. Zachęcał do kształcenia dziewcząt, także w systemie koedukacyjnym – dość niepopularnym jak na czas, w którym przyszło mu żyć. Dodatkowo troszczył się o tych, których sam nazwał, „z natury tępych i głupich" twierdząc, że „im ktoś jest z natury bardziej ociężały i zły, tym bardziej potrzebuje pomocy, aby – o ile możności – oswobodzić się ze zwierzęcej ociężałości i tępoty. A nie znajdziesz takiego ubóstwa umysłu, by wykształcenie nie przyniosło mu żadnej w ogóle poprawy" (Komeński 1956, s. 73). O ile można uznać, że Komeński bardziej epatował pomysłem kształcenia osób niepełnosprawnych intelektualnie, o tyle nie można mu zabrać pedagogicznej troski.

Założenia pedagogiki personalistycznej opierają się na osobowości człowieka. Celem wszelkich podejmowanych działań wychowawczych jest więc ukształtowanie osobowości, w której – jak pisze Ludwik Chmaj – „upatruje się warunek wyższego porządku wewnętrznego i społecznego" (Chmaj 1962, s. 129). W dalszej części dyskursu L. Chmaj wyjaśnia, że tylko prawdziwa osobowość nie daje się uwieść światowi zewnętrznemu, ponieważ stanowiąc jednolitą całość „swobodnie kształtuje swój stosunek do niego" (Chmaj 1962, s. 129). Balansuje pomiędzy kręgiem osobistych zainteresowań a współpracą dla dobra ogólnego.

Maria Montessori, jako przedstawicielka personalizmu pedagogicznego podjęła liczne próby doświadczalne nad wychowaniem upośledzonych umysłowo. Badania utwierdziły ją w przekonaniu, że chcąc dziecko dobrze wychować należy pozostawić je w pełnej swobodzie po to, aby dostrzec prawdziwą psychologię dziecka i na niej oprzeć proces wychowawczy (Chmaj 1962, s. 158). Podkreślała ogromne znaczenie wolności w wychowaniu. Obserwowanie spontaniczności pozwoli na podsunięcie dziecku określonego materiału do wyćwiczenia funkcji odpowiadających za rozwój moralny Chmaj 1962, s. 162). Z kolei nasza czołowa polska przedstawicielka tegoż nurtu pedagogicznego – Maria Grzegorzewska – uznała, że rewalidacja dzieci „anormalnych" (cytat.) przyczyni się do przystosowania ich do warunków otoczenia, aby mogły służyć

społeczeństwu cechującym ich potencjałem (Chmaj 1962, s. 180). Należy podkreślić, że Grzegorzewska doceniała rolę pedagoga-wychowawcy w wychowaniu osób niepełnosprawnych. Uważała, że każdy pedagog powinien znać podstawy psychopedagogiki leczniczej, ponieważ wiedza dotycząca anomalii pozwoli zrozumieć normalne funkcjonowanie psychiki ludzkiej (Chmaj 1962, s. 181). Zatem jednym z elementów pracy wychowawczej z osobami niepełnosprawnymi intelektualnie, zdaniem Grzegorzewskiej, powinna być bardzo ścisła współpraca środowisk pracujących z dzieckiem: lekarza z nauczycielem, szkoły z domem. Podkreślała wagę opieki pozaszkolnej w procesie wychowawczym. Miała na myśli takie placówki jak domy oświaty czy kultury, które wspomogą rodziców w wychowaniu. Powtarzała, że w wychowaniu najważniejsze jest człowieczeństwo, humanitaryzm. Aby wychować człowieka trzeba obdarzyć go poszanowaniem nie tylko jego, ale także najgłębsze wartości ludzkie (Chmaj1962, s. 182-183).

Zdaniem E. Pasternaka praca wychowawcza z uczniem niepełnosprawnym intelektualnie, oprócz dokładnej znajomości ucznia oraz współpracy ze środowiskiem mu bliskim (rodzice, opiekunowie) i dalszym (specjaliście: lekarz, psycholog, logopeda, itp.) powinna także opierać się na:

- Życzliwości i akceptacji. Nie należy etykietować dziecka. Szczególnie ważne jest to, gdy dziecko niepełnosprawne intelektualnie uczy się w środowisku integracyjnym. Ważne jest wytworzenie w środowisku rówieśniczym ucznia życzliwej atmosfery opierającej się na wzajemnej pomocy, zarówno ze strony kolegów jak i nauczyciela.
- Właściwej wewnętrznej postawie nauczyciela, na którą składa się jego optymizm pedagogiczny oraz twórczość wyrażana przez ciągłe poszukiwanie nowych rozwiązań.
- Angażowaniu osób niepełnosprawnych intelektualnie w różne prace porządkowe, dyżury. Wychowanek może wtedy wykazać się swoimi możliwościami, a także być użytecznym.
- Ocenie opartej na włożonym wysiłku, nie zaś efekcie.
- Pozytywach. Starać się nie skupiać na brakach, a uwzględniając to co zaburzone pomagać wychowankowi podejmować próby przezwyciężania barier.
- Zmianie negatywnej postawy w stosunku do ich możliwości poprzez pokazywanie środowisku rysunków, prac czy zeszytów (Pasternak 1998, s. 167).

Zdaniem Zygmunta Mysłakowskiego wychowanie opiera się na czterech założeniach: Po pierwsze wychowanie jest procesem całkowicie społecznym, bo jest realizowanym przez społeczeństwo, dla społeczeństwa i w społeczeństwie. Po drugie środowisko społeczne wywiera wpływ na przebieg procesów wychowawczych. Po trzecie zaś szczegółowy kierunek wychowania oscyluje wokół indywidualności i niepowtarzalności jednostki ludzkiej. Ogólny zaś jego kierunek skupia się na tzw. „urobieniu" człowieka do potrzeb społeczeństwa. I po czwarte wychowanie, jako zjawisko społeczne prezentuje intencjonalne, ale i niezamierzone wpływy otoczenia, czyli rodziny, grupy rówieśniczej, szkoły, czy innych – szerszych formacji społecznych (Szmyd 1999, 101). Zatem prezentowany przegląd myśli wychowawczej wkomponowuje się w paradygmaty wychowania autorstwa Mysłakowskiego.

Obecnie do pracy wychowawczej wykorzystuje się wiele różnych metod, żeby usprawnić społeczno-emocjonalne funkcjonowanie dziecka niepełnosprawnego intelektualnie. W pozycji książkowej redagowanej przez Czesława Kossakowskiego znajduje się kilka artykułów, w których podkreśla się wagę poszczególnych metod pracy pedagogiczno-terapeutycznej, a także rolę pracowników o określonych kwalifikacjach w procesie wychowawczym. Mowa o pomocy psychologicznej udzielanej przez psychologa szkolnego, dzisiaj coraz częściej bazującego na diagnostycznych walorach pomocy wychowawczej. Także o zajęciach rewalidacyjnych, korekcyjno-kompensacyjnych, logopedycznych czy też logorytmicznych silnie wpływających na poprawę ogólnego rozwoju dziecka, a tym samym na stan jego samodzielności oraz autonomicznego przystosowania do funkcjonowania w społeczeństwie[8].

Słowem kończącym wywód dotyczący wartości wychowania można powołać się na Kwiecińskiego, którego słowa w dość dobitny sposób mówią o jego ogromnej wartości i potrzebie: „Przetrwanie i rozwój naszego świata przekraczający dotychczasowe jego ramy zależy w wielkiej mierze od edukacji, bo rozumność, odpowiedzialność i sumienie od niej bardzo zależą" (Kwieciński 2007, s. 176).

[8] Kossakowski Cz. (red.), *Nauczanie i wychowanie osób lekko upośledzonych umysłowo*, Wydawnictwo Edukacyjne Akapit, Toruń 2001.

6. ZNACZENIE NAUCZYCIELA-WYCHOWAWCY W EDUKACJI OSÓB Z NIEPEŁNOSPRAWNOŚCIĄ INTELEKTUALNĄ

Grzegorzewska podkreślała, że działania pedagogów specjalnych z upływem lat coraz bardziej będą wykraczały poza szkołę specjalną. Uznawała za swoisty znak czasu wyjście edukacji specjalnej poza ramy szkoły specjalnej (Kosakowski 2002, s. 29). Podkreślała konieczność podnoszenia kwalifikacji a także inwestowania w samorozwój (Chmaj 1962, s. 183), żeby umieć wychodzić naprzeciw aktualnym potrzebom uczniów.

Oddziaływania wychowawcze „zmierzają do wywołania w psychice ludzkiej względnie trwałych zmian, ukierunkowanych progresywnie, tj. przyczyniających się do indywidualnego i społecznego rozwoju jednostki" (Przetacznikowa, Włodarski 1986, s. 318). Dojrzewanie do pełni życia nie jest sprawa prostą. Wymaga pokonania wielu przeszkód i zakrętów życiowych, czasem przynosi chwile zatroskania zarówno wychowankom jak i wychowawcom (Mielimąka 1999, 36-37), zarówno tym naturalnym – rodzicom, jak i nabytym – wychowawcom.

O znaczeniu nauczyciela-wychowawcy pisał i potwierdzał swoim życiem „Stary Doktor" – Janusz Korczak. Co ciekawe, rozważania Korczaka na temat wychowania nawet po tylu latach wciąż są uniwersalne. W swoich rozważaniach silnie bazujących na obserwacjach trafnie wskazał, kto nie nadaje się na miano wychowawcy. Otóż nie nadają się brutale i mizantropi. „Nieużytki odepchnięte od innych zawodów" również i w tej pracy się nie odnajdą. Osoby o skłonnościach do życia na pokaz, czyli nieautentyczne zostaną szybko zdemaskowane przez dzieci, także i nie dla nich praca wychowawcy. Również nie dla tych, których Korczak zwał dozorcami, co za pomocą licznych zakazów i nakazów mylnie traktują tresurę z wychowaniem. Krytycznie ocenieni zostali również wychowawcy – apostołowie, poświęcający się idei, skupieni na dawaniu dzieciom siebie. Korczak zauważył, że dla tej grupy zawód ten nie będzie wariantem na całe życie – „apostołowie" zbyt szybko się wypalają (Ćwirynkało 2001, s. 269-270).

Zatem jakimi cechami powinien odznaczać się wychowawca? Katarzyna Ćwirynkało opisując system wychowawczy Janusza Korczaka wytypowała na podstawie analizy dzieł autora pewne zasady, zgodnie z którymi powinien pracować dobry wychowawca (Ćwirynkało 2001, s. 270). Wśród owych zasad należy zwrócić uwagę na:

1. Świadome organizowanie życia w grupie.

2. Gruntowną znajomość dziecka jako podstawowego warunku pomyślności pracy wychowawczej.
3. Partnerstwo w procesie wychowania.
4. Akceptację i życzliwość.
5. Indywidualizm.
6. Dominację wzmocnień pozytywnych.
7. Dbałość o bezpieczeństwo, zdrowie i higienę.
8. Bycie autentycznym.
9. Współpracę z rodziną dziecka.
10. Odpowiedzialność za wychowanie.

Powyższe zasady, na których, zdaniem Ćwirynkało, powinna opierać się praca wychowawcza w systemie Korczakowskim są uniwersalne – przysłużą się każdemu, kto podejmie się tejże pracy, niezależnie od specyfiki środowiska wychowanków.

Niedorozwój umysłowy definiowany przez Kostrzewskiego to upośledzenie trzech zdolności: uczenia się, nabywania umiejętności oraz wykonywania codziennych zadań (Kostrzewski 1992, s. 218). Grzegorzewska zwracała uwagę dość skomplikowany wymiar pracy wychowawczej z osobami niepełnosprawnymi intelektualnie. Twierdziła, że do roli wychowawcy osób upośledzonych należy się „zupełnie specjalnie" przygotować (Grzegorzewska 1968, s. 125). Uważała, że z powodu specjalnych potrzeb osób upośledzonych rola nauczyciela-wychowawcy powinna być pogłębiona. Owy fakt uzasadniła tym, że uczeń szkoły specjalnej zazwyczaj posiada uszkodzony system nerwowy. A więc praca wychowawcza z dzieckiem, które funkcjonuje w sposób niepewny bądź osłabiony, wymaga pełnej odpowiedzialności ze strony wychowawcy w czuwaniu nad organizacją życia dziecka oraz pracy dostosowanej do działalności jego układu nerwowego Grzegorzewska 1968, s. 125).

Zawarła także uwagi skupiające się na szczegółach pracy wychowawczej z dzieckiem o specjalnych potrzebach. Otóż oddziaływania wychowawcze na „dziecko specjalne" (cytat) powinny, bez pominięcia podstawowych warunków pracy edukacyjnej tj. kompensacji, korygowania, rewalidacji, uwzględniać również wpływ środowiska zewnętrznego i wewnętrznego na rozwijającą się osobowość dziecka. Dlatego też poza podkreślaną wielokrotnie przez Grzegorzewską odpowiedzialnością za dziecko oraz koniecznością jego poznania do założeń wychowawczych zalicza:

1. Dobrze zaplanowaną organizację pracy i życia dziecka – treść, forma, metody, rytm dnia. Grzegorzewska zauważała zasadność usprawniania czynności mechanizmów korowych i podkorowych, które sprawnie działając odciążają układ nerwowy dziecka. Podając za uzasadnienie większą dyscyplinę „w życiu jednostki i zespołu" (Grzegorzewska 1968, s. 126).
2. Plastyczność i dynamizm pracy z dzieckiem, tj. programów, metod, warunków pracy oraz pomocy naukowych.
3. Unikanie bodźców destrukcyjnie działających na układ nerwowy – chociażby nagła zmiana planu może destrukcyjnie wpłynąć na przekształcenie utrwalonego stereotypu postępowania.
4. Tworzenie korzystnych warunków do pracy emocjonalno-społecznej (Grzegorzewska 1968, s. 126).

W celu przygotowania pedagogów specjalnych do pracy, również wychowawczej, Grzegorzewska podejmowała wszelkie działania, aby stworzyć miejsce kształcenia. Stąd pomysł na Państwowy Instytut Pedagogiki Specjalnej, którego nadrzędnym celem działalności jest edukacja nauczycieli – wychowawców do pracy w szkołach specjalnych. Do dziś działalność Marii Grzegorzewskiej w kwestii kształcenia pedagogów specjalnych jest nieoceniona.

Na czym powinna opierać się praca wychowawcza z dzieckiem niepełnosprawnym wyjaśnił K. Kirejczyk stwierdzając, że celowość tychże działań powinna uwzględniać stopień i charakter odchylenia od normy. Dopiero w dalszej kolejności zmierzać do:

- zapewnienia optymalnego rozwoju intelektualnego jednostki,
- ukształtowania w nich naukowego poglądu na świat, opartego na dostępnej i rzetelnej wiedzy ogólnej,
- wychowania moralnego,
- przygotowania ich do wykonywania dostępnej i użytecznej pracy zawodowej,
- wychowania kulturalno-estetycznego pozwalającego im na udział w życiu kulturalno-społecznym,
- wychowania fizycznego, gwarantującego zdrowie i sprawność (Kirejczyk 1981, s. 181).

Należy zauważyć, że powyższe paradygmaty oddziaływań głównie skupiają się na pracy dydaktycznej, poszerzającej zakres wiedzy poznawczej, czy też przygotowania

do życia zawodowego. Trudno zaś w nich odnaleźć wskazówki do pracy wychowawczej dla rodziców w sferze pojmowanej właśnie jako wychowawczą, czyli: moralnej, społecznej dopiero intelektualnej (Muszyńska 1991, s. 110-111). Gwoli konkluzji powyższych rozważań, idą za Suchodolskim „wychowywać trzeba mimo wszystko” (Ochmański 2002, s. 20), a powinnością nauczyciela-wychowawcy specjalnego jest opanować sztukę uczenia życia osoby niepełnosprawnej mimo niepełnosprawności (Ossowski 1998, s. 41).

II. KOMPETENCJE ZAWODOWE NAUCZYCIELA-WYCHOWAWCY, ZE SZCZEGÓLNYM UWZGLĘDNIENIEM KOMPETENCJI PSYCHOSPOŁECZNYCH PEDAGOGA SPECJALNEGO

1. POJĘCIE KOMPETENCJI I KOMPETENCJI ZAWODOWYCH

Termin *kompetencja* jest dziś popularny i powszechnie stosowany. Od pracowników wielu sektorów częściej wymaga się odpowiednich kompetencji, a nie umiejętności. Słowo kompetencja wyparło słowo umiejętność i zastąpiło je w języku zawodowym.

Słowo kompetencja pochodzi od łacińskiego czasownika *competere*, który w języku polskim tłumaczy się jako *wspólnie ubiegać się, być zdatnym* (*Słownik łacińsko-polski* 2000, s. 88). Natomiast rzeczownik, pochodzący od powyższego czasownika – *competentia* oznacza *zgodność, proporcję, odpowiedzialność, uprawnienie do działania* (Korpanty 2001, s, 371). Zatem można pokusić się o stwierdzenie, że łacińska *competentia* ewoluowała na przestrzeni wieków, żeby stać się współczesną kompetencją. Bowiem starożytne znaczenie słowa nieco odbiegało od dzisiejszego.

W literaturze znajdujemy wiele definicji kompetencji. Właściwie pierwsze skojarzenia ze słowem kompetencja kierują się w stronę dziedzin związanych z wykonywaniem zawodu. Tak więc w ujęciu typowo zawodowym *kompetencję* pojmuje się jako „określenie ogółu zdolności, umiejętności, wiadomości i uprawnień potrzebnych w danej dziedzinie, umożliwiających zajęcie stanowiska lub podjęcie pracy w konkretnym zawodzie, ułatwiających wykonywanie zadań, sprecyzowanie obowiązków, oczekiwań itp.” (Janus, 2006, s. 79.)

Zdaniem K. Symeli *kompetencje* stanowią „strukturę poznawczą, złożoną z określonych zdolności, zasilaną wiedzą i doświadczeniami, zbudowaną na zespole przekonań, iż za pomocą tych zdolności warto i można w danym kontekście sytuacji zachodzących w środowisku pracy inicjować i realizować skuteczne zadania zawodowe zgodnie z przyjętymi standardami” (Parzęcki, Symela, Zawadzki 1995, s. 78). Dotyczy to również nauczycieli i ich kompetencji zawodowych.

Otóż słowo *kompetencja*, zgodnie z definicją podaną przez „Encyklopedię organizacji i zarządzania” to „zakres uprawnień, obowiązków i odpowiedzialności

pracownika przypisany do jego stanowiska organizacyjnego” (*Encyklopedia organizacji i zarządzania 1982*, s. 220). Zdaniem autorek *Podręcznego słownika nauczyciela kształcenia zawodowego* kompetencja to „przygotowanie zawodowe, zakres wiedzy, umiejętności i odpowiedzialności do wykonywania określonych zadań; zakres pełnomocnictw i uprawnień do działania. (…) jest potencjalną umiejętnością, ujawniającą się w chwili wykonywania danego zadania. Człowiek kompetentny to osoba uprawniona do działania i decydowania, mająca podstawy i kwalifikacje do wydawania sądów i opinii” (Goźlińska, Szlosek 1997, s. 52).

Istnieje również odrębna definicja *kompetencji zawodowych*, poprzez którą rozumie się „zdolność wykonywania czynności w zawodzie w sposób zgodny ze standardami wymaganymi dla danego zadania zawodowego. W pojęciu tym mieści się również zdolność do stosowania umiejętności i wiedzy do nowych sytuacji w ramach obszaru zawodowego i poza zasadniczymi zajęciami. Jest to zatem posiadanie i rozwijanie odpowiednich umiejętności, wiedzy, właściwych postaw i doświadczeń w celu pomyślnego wypełniania funkcji zawodowych” (Goźlińska, Szlosek 1997, s. 52). To także, według K. Czarneckiego, „uprawnienia do formalnego wykonywania zawodu i pracy w określonej dziedzinie” (za Kowolik 2010, s. 148). Powyższe stwierdzenie dowodzi temu, że kompetencje zawodowe w znaczeniu swoim zastąpiły kwalifikacje zawodowe.

Kompetencje zawodowe to uprawnienia do działania w określonym obszarze zawodowym na podstawie uzyskanych kwalifikacji, pozwalających na właściwe rozwiązywanie zadań zawodowych. Uprawnienia te są stwierdzone w odpowiednim dokumencie kwalifikacyjnym, określającym ewentualnie tytuł i stopień zawodowy. Kwalifikacje zawodowe w tym znaczeniu używane są zamiennie z terminem kwalifikacje, jednakże w kwalifikacjach zawodowych nacisk pada na uprawnienia, a w kwalifikacjach na umiejętności (Nowacki, Korabiowska-Nowacka, Baraniak 2000, s. 101).

Kompetencje zawodowe nauczycieli są w literaturze określane nie tylko przez wiedzę merytoryczną i umiejętności metodyczne, ale także poprzez cechy osobowościowe. W badaniach przeprowadzonych przez współczesnych pedeutologów najczęściej uwzględniane były następujące cechy, które mogą stanowić podstawę oceny kompetencji zawodowych nauczyciela:

- wiedza i profesjonalizm;
- sprawiedliwość i obiektywizm;

- cierpliwość i opanowanie;
- partnerski i szczery stosunek do młodzieży;
- talent i takt pedagogiczny;
- dyscyplina, obowiązkowość i konsekwencja;
- pracowitość i sumienność;
- wrażliwość i tolerancja;
- ujmujący wygląd (Kuźma 1997, s. 13).

Zdaniem Kuźmy powyższe cechy można „uporządkować w pewien wzorzec wychodząc od cech personalnych, następnie kwalifikacyjnych, a na społecznych – czyli najbardziej ogólnych, kończąc". Tak więc – autor w dalszej kolejności wyjaśnia – „nauczyciele szkoły przyszłości, jeśli mają sprostać stojącym przed nimi złożonym i zmieniającym się zadaniom – powinni być kształceni tak, aby byli w miarę empatyczni, spolegliwi, opiekuńczy, racjonalnie myślący, kompetentni zawodowo, optymistyczni, odpowiedzialni i sprawiedliwi, partnerscy, prospołeczni, kulturalni" (Kuźma 1997, s. 13-14). W podobnym tonie o kompetencjach pisze Alison Doyle mówiąc, że zaufanie, zobowiązanie i wiedza należą do podstawowych umiejętnościami nauczyciela (źródło internetowe: https://www.thebalancecareers.com/teaching-skills-list-2062488, dostęp: 12.10.2019).

Powyższe definicje opisują kompetencję jako szeroko rozumianą umiejętność – predyspozycję do wykonywania zadania, głównie zawodowego. Definicja *kompetencji* według autorów „Słownika Pedagogicznego" przedstawia ją, jako „zdolność do samorealizacji będącą głównie rezultatem efektywnego uczenia się, umiejętność, kwalifikacje i uprawnienia do wykonywania zadań w określonej dziedzinie, w tym pracy zawodowej" (Kupisiewicz i Kupisiewicz 2009, s. 82). Natomiast świadome i dobrowolne rozwijanie własnej osobowości, w tym wiedzy, poglądów, umiejętności, postaw i charakteru poprzez regularne i systematyczne podejmowanie działań zwykło nazywać się *samokształceniem* (Filipowicz, Rataj 1988, s. 278).

Kompetencja na gruncie pedagogiki uznawana jest za zdolność do osobistej samorealizacji. Nabywanie jej jest podstawowym warunkiem wychowania. Przejawia się jako rezultat procesu uczenia się (Okoń 2007, s. 186-187). *Kompetencje* – nadany na podstawie właściwych kwalifikacji zakres pełnomocnictw i uprawnień do działania i decydowania oraz wydawania sądów w określonym obszarze. Tak więc kompetentnym jest ten, kto wchodzi w posiadanie uprawnień do działania oraz stosownych kwalifikacji (Nowacki, Korabiowska-Nowacka, Baraniak 2000, s. 101).

Nie należy zapominać o tym, że *kompetencja* to również szczególna właściwość wyrażająca się w demonstrowaniu na wyznaczonym przez społeczne standardy poziomie, umiejętności adekwatnego zachowania się (Czerepaniak-Walczak 1997, s. 87-88). Ta umiejętność zachowania się jest ważna w realizacji każdej roli zawodowej, ale w rolach nauczycielskich nabiera dodatkowego znaczenia ze względu na potrzeby uczniów – wychowanków.

Na podstawie przytoczonych pojęć dotyczących kompetencji, w tym także zawodowych nauczyciela można przyjąć, że ich poziom zależny jest od posiadanej wiedzy, przeżytych doświadczeń, możliwości osobistych, zdobytych kwalifikacji. A te z kolei są zależne od umiejętnego operowania nimi, jak również właściwej postawy i odpowiedniej motywacji nauczyciela.

Literatura pedagogiczna traktuje *kompetencję* jako złożoną dyspozycję, na którą składają się wiedza, umiejętności, postawy, motywacja, emocje i wartości. W podobny sposób definiuje się *kompetencję* w literaturze psychologicznej. Wiedza i umiejętności to elementy składowe kompetencji (Lubina 2012, s. 14). Takie rozpoznanie terminu na polach dwóch dyscyplin kończy dyskusję na temat wyboru odpowiedniego znaczenia: czy umiejętność czy też kompetencja. Umiejętność wchodzi w skład szerszego pojęcia jakim jest kompetencja. Zdaniem J. Łaskawskiej kompetencji nie należy traktować na równi z umiejętnościami, gdyż „kompetencja odnosi się do osoby – nauczyciela, zaś umiejętność (sprawność) odnosi się do jego działania. Ze względów edukacyjnych wyżej należy stawiać nabywanie kompetencji od nabywania umiejętności. Kompetencja powstaje w wyniku zintegrowania różnych umiejętności. Umiejętności są łatwiejsze do wskazania i oceny, gdyż umiejętności manifestuje się w działaniu (postępowaniu, czynach). Kompetencje natomiast trudniej ocenić, gdyż dotyczą osoby – nauczyciela" (Łaskawska 2002, s. 173).

Można by w tym miejscu poruszyć zagadnienie dotyczące *zainteresowania,* które jest wartościowym i pożytecznym komponentem kompetencji. *Zainteresowanie zaś* jest terminem tak szeroko pojmowanym i przez tak wiele dziedzin „zaadoptowanym", że trudno podać jego właściwą definicję. Dla psychologii i pedagogiki termin ten został opracowany przez twórców aktywnej szkoły, na przełomie XIX i XX wieku, którzy to stwierdzili, że nauczanie dobrowolne jest o wiele bardziej efektywne od przymusowego. Z kolei zdaniem współczesnych psychologów *zainteresowanie* jest warunkowane poprzez „pierwotną i najważniejszą pobudkę wszelkiego ludzkiego poznania, jaką jest instynkt ciekawości, zdolny do przeistoczenia

się w żądzę wiedzy, który ma szansę stania się główną i niezawodną sprężyną uczenia się" (Niebrzydowski 1995, s. 213).

Zainteresowania motywują często do samokształcenia. Uświadomione zainteresowanie w grupie zawodowej, jaką tworzą nauczyciele, może wywołać pewną postawę wobec przedmiotów, wartości i osób, które są w stanie te pragnienia zrealizować. A sam proces uświadamiania sobie, co jest przedmiotem zainteresowania następuje najczęściej w toku wykonywania zadań zawodowych (Filipowicz, Rataj 1988, s. 282-283).

Zainteresowania mogą dotyczyć również pracy zawodowej. A o ich posiadanie, w przypadku wykonywania zawodu nauczyciela, nie jest trudno. Wzbudzanie zainteresowań pracą zawodową jest właściwie warunkiem dobrego jej wykonywania i osiągania satysfakcji z wykonywanej pracy. Jest także dobrym zaczynem do podejmowania rozwoju z zakresu przedmiotu zainteresowań. Obecnie posiadanie zainteresowań nie jest niczym oryginalnym. Wszyscy je posiadają, angażując się w nie mniej lub bardziej. Można by rzec, że jest popyt na posiadanie zainteresowań. Normą stało się już pytanie o zainteresowanie w procesie rekrutacyjnym na dowolne stanowisko pracy. W przypadku zawodu nauczycielskiego takie informacje są o tyle cenne, o ile można je wykorzystać w pracy z uczniami. Szkolne zajęcia dodatkowe nierzadko powstają w oparciu o zainteresowania czy też pasję nauczyciela.

Reasumując powyższy przegląd definicji można w skrócie rzec, że na dzisiejsze rozumienie kompetencji składa się wiele komponentów takich jak: umiejętności, zdolności, wiedza, kwalifikacje (rozumiane także jako uprawnienia), zainteresowania, samorealizacja i zapewne wiele innych, w zależności od dziedziny, na polu której stosuje się słowo kompetencja.

2. DEFINICJE I KLASYFIKACJE KOMPETENCJI NAUCZYCIELSKICH

Celem niniejszego podrozdziału jest zdefiniowanie kompetencji nauczycielskich, a także ustanowienie komponentów wchodzących w ich skład w oparciu o literaturę przedmiotu.

Wacław Strykowski, autor wielu dzieł z zakresu technologii kształcenia, próbując ustalić czym są kompetencje nauczyciela, przedstawił zarys definicji prezentowany przez literaturę. Zatem *kompetencja* to (Strykowski 2005, s. 3):

- zdolność i gotowość do wykonania zadań na określonym poziomie (wg Jenkins),
- wyuczana umiejętność robienia rzeczy dobrze, sprawności niezbędne do radzenia sobie z problemami (wg D. Fontany),
- szczególna właściwość, wyrażająca się w demonstrowaniu na wyznaczonym przez społeczne standardy poziomie, umiejętności adekwatnego zachowania się, w świadomości potrzeby i konsekwencji takiego właśnie zachowania oraz w przyjmowaniu na siebie odpowiedzialności za nie (wg Czerepaniak-Walczak),
- harmonijna kompozycja wiedzy, sprawności, rozumienia oraz pragnienia (wg Czerepaniak-Walczak).

Ostatnią z przytoczonych definicji Strykowski uznaje za najtrafniej sformułowaną. Sam dodaje, że kompetencję cechuje jej podmiotowy charakter. Twierdzi, że kompetencje są własnością danej osoby. Dlatego można by pokusić się o stwierdzenie, że niepowtarzalność kompetencji wynika z niepowtarzalności osoby, która je posiada. Strykowski dołącza stwierdzenie, że wyjątkowym atrybutem kompetencji jest dynamika ujawniana w działaniu, w relacji człowieka z rzeczywistością. Stąd popularność stosowania tego terminu w dziedzinach zawodów związanych w kontakcie z człowiekiem. Dotyczy to również zawodu nauczyciela (Strykowski 2005, s. 3).

Według S. Dylaka na kompetencje składa się wiedza, umiejętności, postawy oraz wyznawane wartości jako czynniki niezbędne do skutecznej realizacji powierzonych nauczycielowi zadań (Dylak 1995, s. 37).

Henryka Kwiatkowska – autorka wielu badań z dziedziny pedeutologii, w tym kształcenia nauczycieli – na początku lat 90-tych ubiegłego wieku, w jednej ze swoich prac uszczegółowiła prognozy przemian koncepcji nauczyciela uwzględniając kontekst cywilizacyjny oraz zmieniające się potrzeby edukacji ówczesnych. Zatem kierunki owych przemian zmierzały:

- Od postawy alternatywnej do postawy dialogu. Alternatywa, która była skuteczna w ściśle określonych sytuacjach ustąpiła miejsca dialogowi, jednej z form porozumienia się z człowiekiem na wielu poziomach i zrozumienia esencji problemu. Teoria pedagogiki uznaje dialog za bazę każdej sytuacji edukacyjnej, a nawet za istotę procesu wychowania.
- Od postawy standaryzacji w stronę personalizacji osobowości nauczyciela. Już wtedy badania potwierdziły jak ważną kwestią w opinii młodzieży jest osobowość

nauczyciela. Zauważono potrzebę przeniesienia środka ciężkości z nauczyciela „fachowca” na nauczyciela wykorzystującego swój potencjał osobowościowy do stylów działania w procesie kształcenia.

- Od postawy pewności schowanej w autorytecie do postawy wątpienia. Już w tamtym okresie próbowano obalić stereotyp niezawodnej wiedzy nauczyciela. Zasłyszane dawniej szkolne powiedzenie dzisiaj ma wymiar historyczny, ale kilka dekad temu uczniowie nierzadko upominali się hasłem, mówiącym o tym, że na piątkę potrafi autor podręcznika, na czwórkę nauczyciel, a trójkę może zdobyć uczeń. Trudno było obalić autorytet powtarzającego ową „złotą myśl” i przyjąć postawę wątpiącego opozycjonisty, próbującego wywalczyć wyższą ocenę niż zakładana. Zorientowano się, że sprawdzona wiedza nie tkwi w sile zapewniania mistrza o niej, lecz w poszukiwaniu i sposobach dochodzenia do stanu faktycznego.
- Od postawy sterowania do oferowania. Ze strategią sterowania ściśle powiązana jest kontrola jako mechanizm zarządzania aktywnością poznawczą jednostki. Z kolei strategia oferowania wiąże się z samokontrolą i samodzielnym podejmowaniem decyzji, regulującym ową aktywność. Zdaniem Kwiatkowskiej sterowanie depersonalizuje człowieka oraz kształtuje osobowość niesamodzielną, z tendencją do wyzbycia się odpowiedzialności. Skuteczne sterowanie nastawia na wykonywanie cudzych poleceń. Z kolei strategia oferowania w jasny sposób personalizuje człowieka oraz sprzyja identyfikacji z wykonywanym działaniem, co w konsekwencji daje mu świadomość odpowiedzialności za wykonywane zadanie (Kwiatkowska 1991, s. 18-19).

Kierunki przemian koncepcji nauczyciela przedstawione przez Kwiatkowską wydają się być „strzałem w dziesiątkę”, co potwierdzają późniejsze prace badaczy z obszaru pedeutologii.

Aktualnie kształcenie nauczycieli koncentruje się wokół zdobywania kompetencji nauczycielskich jako determinantów do efektywnego wykonywania zawodu. Dyskusje wokół wymagań w zakresie zawodowego kształcenia nauczycieli doprowadziły do ustalenia standardów kompetencji zawodowych[9]. W dalszej kolejności ustalono klasyfikację kompetencji, w skład której wchodzą:

- kompetencje prakseologiczne,

[9]Podczas posiedzenia Komitetu Nauk Pedagogicznych PAN dnia 13 listopada 1997 r. przedyskutowano projekt zestawu standardów kompetencji zawodowych.

— kompetencje komunikacyjne,
— kompetencje współdziałania,
— kompetencje kreatywne,
— kompetencje informacyjne,
— kompetencje moralne.

Drugi projekt standardów kompetencji zawodowych nauczycieli został opracowany przez zespół powołany przez Radę ds. Kształcenia Nauczycieli w MEN, a przedstawiony został przez Henrykę Kwiatkowską. W skład opracowanej klasyfikacji weszły następujące kompetencje:

— interpretacyjno-komunikacyjne,
— kreatywne,
— współdziałania,
— pragmatyczne,
— informatyczno-medialne (Lubina 2012, s. 11-12)[10].

Po wprowadzeniu wyżej wymienionych standardów zmienił się bowiem sposób myślenia o kompetencjach nauczycielskich. Przeniesiono uwagę z treści merytorycznych na umiejętności i kompetencje psychospołeczne, które są niezbędne do ich realizacji. Nauczyciel z założenia jest znawcą dziedziny, którą reprezentuje. Tak więc idąc tym tokiem myślenia system kształcenia i dokształcania nauczycieli nastawił się na rozwój psychologiczny i społeczny tej grupy zawodowej. Jak głosi nauczycielskie powiedzenie: „Nikt nie wątpi w to, że wiesz o czym mówisz. Ważne jest to jak to przekażesz".

Komisja Europejska zakładając, że przygotowanie nauczyciela do wykonywania zawodu powinno odbywać się w sferze praktycznej, pedagogicznej i psychologicznej skategoryzowała kompetencje w następujący sposób:

— kompetencje społeczno-moralne jako bazowe,
— kompetencje zawodowe jako konieczne,
— kompetencje osobowościowe i zdrowotne jako pożądane (Lubina 2012, s. 20).

---

[10] Por. *Standardy wykształcenia zawodowego nauczycieli* opracowane przez Zespół Przygotowania Pedagogicznego Nauczycieli Rady ds. Kształcenia Nauczycieli, przedstawione przez H. Kwiatkowską na posiedzeniu KNP PAN w dniu 13 listopada 1997 r. w Warszawie.

3. KOMPETENCJE NAUCZYCIELA-WYCHOWAWCY SZKOŁY OGÓLNODOSTĘPNEJ WE WSPÓŁCZESNYCH MODELACH TEORETYCZNYCH

W literaturze przedmiotu istnieje wiele typologii, w których autorzy zwracają uwagę na istotę i specyfikę zawodu, jak również zadania i funkcje pełnione przez nauczyciela.

Spośród klasyfikacji wymienianych w literaturze przedmiotu warto zwrócić uwagę, w kontekście lepszego zrozumienia tematu niniejszej rozprawy, na typologię klasyfikacji zawodowych, przedstawionych przez Hannę Hammer. Autorka sprecyzowała:

1. Kompetencje specjalistyczne traktujące o wiedzy i umiejętnościach z zakresu nauczanego przedmiotu. Doskonalenie ich odbywa się poprzez czytanie literatury, szkolenia, kursy, samokształcenie, wymianę doświadczeń ze współpracownikami.
2. Kompetencje dydaktyczne, rozumiane jako umiejętności związane z prowadzeniem zajęć dydaktycznych, np.
   - umiejętność właściwego projektowania i planowania zajęć,
   - logiczne konstruowanie lekcji,
   - właściwe konstruowanie lekcji: wprowadzenie w temat, rozwinięcie, zakończenie, wnioski oraz podanie tematyki kolejnej lekcji,
   - precyzowanie celów, czyli co nauczyciel chce osiągnąć poprzez nauczanie oraz operacjonalizowanie celów, czyli wyraźne komunikowanie, czym uczniowie mają się wykazać, aby osiągnąć zamierzony przez nauczyciela cel.
   - stosowanie różnorodnych technik motywujących ucznia do aktywnego uczestnictwa w lekcji.
3. Kompetencje psychologiczne, zawierające cechy psychologiczne ułatwiające kontakt z wychowankiem, np.
   - pozytywne nastawienie do swoich uczniów, ich rodziców, współpracowników, itp.
   - umiejętności unikania najczęstszych przyczyn zakłóceń w komunikowaniu się z ludźmi,
   - umiejętność porozumiewania się w ogóle, a z uczniami w szczególności,
   - umiejętność motywowania uczniów do nauki,
   - umiejętność budowania zgranego zespołu z przypadkowej grupy uczniów,

- elastyczność w dostosowywaniu własnego stylu kierowania do stopnia dojrzałości uczniów,
- umiejętność kontrolowania stresu (Hamer 1994, s. 25-37).

Podobną do podanej wyżej klasyfikacji kompetencji, chociaż nieco różnicującą terminologię, jest przedstawiona przez R. Michalak. Również dzieli się na trzy obszary o następującym składzie:

1) kompetencje specjalistyczne, charakteryzujące się znajomością rzetelnej wiedzy oraz stosowaniem umiejętności z zakresu danej dziedziny;
2) kompetencje metodyczne, które doprecyzować można za pomocą poszczególnych umiejętności:
   - planowania i projektowania sytuacji dydaktycznych,
   - organizowania procesu kształcenia dostosowanej do wiedzy ucznia, jego możliwości, zainteresowań oraz stylu uczenia się,
   - motywowania ucznia poprzez wzbudzanie ciekawości poznawczej,
   - angażowania ucznia w doświadczenia, które aktualnie wykraczają poza sferę jego zasobów wiedzy,
   - tworzenia programów nauczania dostosowanych także do społeczno-przedmiotowego kontekstu rozwoju ucznia,
   - oceniania, monitorowania rozwoju ucznia oraz ewaluacji procesu kształcenia;
3) kompetencje psychologiczno-pedagogiczne, czyli tworzenie właściwej atmosfery pracy skoncentrowanej na relacjach osobowych oraz realizacji zadań poprzez:
   - pozytywne nastawienie do wszystkich przedmiotów szkolnych,
   - umiejętności komunikacyjne,
   - zdolność kierowania i kontrolowania emocji swoich i podopiecznego,
   - umiejętność budowania zespołu rówieśniczego oraz zarządzania nim (Michalak 2013, s. 94).

W rozważaniach na temat kompetencji współczesnego nauczyciela Wacław Strykowski powołuje się na typologię ustaloną przez Taraszkiewicza, która przedstawia się w sposób następujący:

- kompetencje merytoryczne – odnoszące się do treści nauczanego przedmiotu;
- kompetencje dydaktyczno-metodyczne – dotyczące warsztatu pracy nauczyciela;
- kompetencje wychowawcze – mówiące o oddziaływaniu nauczyciela na ucznia (Strykowski 2003, s. 23).

Powyższa klasyfikacja, zdaniem Strykowskiego, jest najbardziej bazową wersją wśród istniejących w literaturze przedmiotu. Stąd też typologia, którą sprecyzował on sam przedstawia się w wariancie bardziej rozszerzonym, choć jak twierdzi posiada ona charakter otwarty. Wspomniana klasyfikacja przedstawia się w sposób następujący:

- kompetencje merytoryczne (rzeczowe) – opanowanie i rozumienie treści nauczanego przedmiotu;
- kompetencje psychologiczno-pedagogiczne, jako stosowanie zdobytej wiedzy z zakresu nauk psychologiczno-pedagogicznych w podejmowaniu działań diagnostycznych, dydaktycznych i wychowawczych;
- diagnostyczne (diagnozowania) – rozpoznanie cech rozwojowych, indywidualnych, a także rodziny i grupy rówieśniczej ucznia za pomocą właściwie dobranych metod, technik i narzędzi badawczych;
- planistyczne i projektowe – umiejętność opracowywania programów, planów i projektów działań dydaktycznych lub wychowawczych, a także planowanie działań, organizowanie pracy, motywowanie ludzi do działania oraz kontrola rezultatów;
- dydaktyczno-metodyczne – wiedza operacyjna na temat istoty, zasad i metod w realizacji procesu kształcenia;
- komunikacyjne, rozumiane jako zdobyta wiedza z zakresu komunikowania się oraz zdolność do efektywnego porozumiewania się w sytuacjach edukacyjnych ze społecznością szkolną;
- medialne – organizowanie warsztatu pracy nauczyciela i ucznia przy umiejętnym korzystaniu z instrumentarium medialnego rozumianego jako technologii informacyjnej;
- kontrolne i ewaluacyjne – stosowanie umiejętnej kontroli i trafnej oceny procesu kształcenia;
- oceniania programów i podręczników szkolnych – zdolność do oceny programów i podręczników szkolnych pod kątem merytorycznym i formalnym, psychologiczno-pedagogicznym, metodycznym i konstrukcyjnym oraz ewaluacyjnym;
- autoedukacyjne kształtowanie własnej osobowości zawodowej poprzez: samokształcenie, ustawiczne podwyższanie kwalifikacji, doskonalenie własnego warsztatu, udział w badaniach naukowych, podejmowanie działań innowacyjnych,

poszukiwanie nowych terenów i wyzwań w pracy dydaktyczno-wychowawczej (Strykowski 2005, s. 18-26).

Przedstawiona klasyfikacja autorstwa Wacława Strykowskiego dowodzi głębokiej analizie tematu, również przy udziale bogatej literatury, na którą powołuje się autor.

Klasyfikacja kompetencji nauczycielskich, którą ustanowił Stanisław Dylak dzieli się na trzy grupy:

— kompetencje bazowe, które u nauczyciela przejawiają się poprzez porozumiewanie się z uczniami i współpracownikami;
— kompetencje konieczne, bez których nauczyciel nie mógłby pracować konstruktywnie. Należą do nich kompetencje interpretacyjne, autokreacyjne oraz realizacyjne;
— kompetencje pożądane, których obecność nie jest obligatoryjna, tzn. mogą, ale nie muszą znajdować się w profilu zawodowym nauczyciela. np. zainteresowania oraz umiejętności z zakresu sportu, sztuki, itp.;

Kolejna typologia, tym razem przedstawiona przez Kazimierza Denka jest nieco bardziej rozbudowana, a zarazem uszczegółowiona o kompetencje niezbędne do wykonywania zawodu nauczyciela:

- prakseologiczne, przejawiające się poprzez zdolności organizowania, planowania, kontrolowania i oceny procesów edukacyjnych;
- komunikacyjne, jako skuteczne zachowania językowe w sytuacjach edukacyjnych;
- współdziałania, przejawiające się jako postawy prospołeczne oraz efektywne działania integracyjne;
- kreatywne – przejaw zachowań innowacyjnych, twórczych oraz niestandardowych w działalności nauczycielskiej;
- informatyczne, widoczne w sprawnym korzystaniu z nowoczesnych źródeł informacji;
- moralne, jako zdolność do głębokiej refleksji moralnej przy ocenie dowolnego czynu etycznego (Denek 1998, s. 215-217).

Robert Kwaśnica w autorskiej klasyfikacji kompetencji skupił się na dwóch najważniejszych obszarach, które w dalszej kolejności uszczegółowił. Pierwszy obszar nazwał kompetencjami *praktyczno-moralnymi*, w skład którego wchodzą:

- kompetencje interpretacyjne, definiowane jako zdolności rozumiejącego podejścia do świata, dzięki którym świat ujmowany jest jako rzeczywistość wymagająca ciągłego zastanawiania się nad jego sensem;
- kompetencje moralne, jako zdolność do prowadzenia refleksji moralnej, zamiast ustalania norm i nakazów moralnych;
- komunikacyjne, przedstawione jako zdolność do prowadzenia dialogu z innymi i samym sobą.

Drugi zaś obszar klasyfikacji przedstawionej przez Kwaśnicę to *kompetencje techniczne*, rozumiane jako efektywność działań w obrębie przedmiotowo ustalonego zakresu zachowań.

- kompetencje postulacyjne (normatywne), jako zdolność do obstawania przy określonych celach i identyfikowania się nimi;
- metodyczne, rozumiane poprzez umiejętność działania według reguł, które wyznaczają optymalny porządek danych czynności. owe reguły wyznaczają kolejność działań do realizacji zamierzonego celu;
- realizacyjne rozumiane jako zdolność doboru odpowiednich środków oraz tworzenia właściwych warunków do osiągnięcia zamierzonego celu (Kwaśnica 2003, s. 298-302).

Autor powyższej klasyfikacji optuje za tym, aby skupić się na zdobywaniu kompetencji praktyczno-moralnych, uznając, że to właśnie one przesądzają w jaki sposób nauczyciel uzna za moralnie dopuszczalne posługiwanie się w swoim warsztacie pracy kompetencjami technicznymi (Kwaśnica 2003, s. 303-304).

W *Rozporządzeniu Ministra Edukacji Narodowej z dnia 15 lutego 1999 r. dotyczącej podstawy programowej kształcenia ogólnego* ściśle określono wymagania dla nauczycieli. W kwestii merytorycznej łączą się one z klasyfikacjami kompetencji poszczególnych autorów. Tak więc – zgodnie z rozporządzeniem – aby uczniowie zdobywający wiedzę teoretyczną umieli dobrze wykorzystać ją w warunkach współczesnego świata, nauczyciele powinni skoncentrować w swojej pracy z uczniem na wpojeniu mu następujących umiejętności:

- planowania, organizowania i samodzielnej oceny swojej pracy oraz przyjmowania za nią większej odpowiedzialności;
- skutecznej komunikacji, jasnego argumentowania, a także słuchania i uwzględniania poglądów innych ludzi, przygotowania do publicznych wystąpień;

— współpracy oraz skutecznego działania w grupie;
— twórczego rozwiązywania problemów;
— zdobywania i analizowania informacji oraz posługiwania się technologią informacyjną;
— wykorzystywania teorii w praktyce;
— spostrzegania potrzeby rozwoju osobistego;
— stosowania negocjacji i kompromisu w sytuacjach społecznych (Dz. U. Nr 14, poz. 129, s. 584).

Również koncepcja kompetencji nauczycielskich przedstawiona przez Juliana P. Sawińskiego wpisuje się w nowatorskie rozumienie tematu oraz przystaje do wymogów współczesnej edukacji. Autor widzi potrzebę posiadania przez nauczycieli takich cech jak:
— ustawiczne uczenie się i doskonalenie zawodowe,
— skuteczne porozumiewanie się z ludźmi, a szczególnie z uczniami i rodzicami,
— efektywne współdziałanie w zespole uczniów i nauczycieli,
— rozwiązywanie dydaktycznych i wychowawczych problemów w sposób twórczy,
— samodzielne poszukiwanie, porządkowanie i wykorzystywanie informacji z różnych źródeł o edukacji szkolnej i informacji z wybranego nauczanego przedmiotu,
— stosowanie w praktyce szkolnej zdobytej wiedzy i gromadzenie doświadczeń,
— rozwijanie myślenia pedagogicznego i innowacyjnego oraz zainteresowań osobistych i zawodowych,
— rozwiązywanie konfliktów edukacyjnych, problemów edukacyjnych w klasie i szkole (Sawiński 1999, s 17-18)[11].

M. M. Ptak zaproponowała, aby w obliczu tak wartkiej dyskusji na temat kompetencji nauczycieli na przestrzeni ostatnich kilkunastu lat wysnuć nowe określenie *kompetencji nowego profesjonalizmu pedagogicznego*, który zauważa się zwłaszcza u tych nauczycieli, mających cechy przywódców pedagogicznych. Powołując się na R. I. Arends nazwała je *kompetencjami efektywnego nauczyciela*. Ich składowymi byłyby kompetencje pedagogiczne oraz kompetencje rzeczowe, takie jak:
— system nauczania oparty na swobodnie dysponowanym zasobie wiedzy,
— postępowanie pedagogiczne w oparciu o najlepsze sposoby,

[11] Por. Cywińska 2013, s. 19.

- zdolność refleksyjnego i mądrego postępowania pedagogicznego widocznego w odpowiednich postawach,
- potrzeba ciągłego rozwoju, jako zdobywania nowych metod nauczania (Ptak 2013, s. 36).

Ciekawe refleksje w kontekście budowania terminologii kompetencji prezentuje Maria Czerepaniak-Walczak. Osadza je na gruncie pedagogiki emancypacyjnej, która przez pryzmat podmiotowej wizji procesu edukacyjnego (pryzmat wolności oraz niezależności wszystkich jednostek zaangażowanych w proces edukacyjny) oraz pryzmat wszechstronnego rozwoju człowieka, próbuje zdefiniować kompetencje nauczyciela-wychowawcy. Podkreśla, że „na gruncie tej orientacji edukacyjnej wychowanie interpretuje się jako świadomy proces nabywania i doskonalenia kompetencji podmiotu warunkujących jego gotowość do przekraczania ograniczeń i stereotypów, upominania się o należne prawa, merytoryczne argumentowanie potrzeby ich posiadania, obieranie drogi do ich osiągania oraz korzystania z nich w celu doskonalenia siebie i otoczenia" (Pituła 1999, s. 31). Uzupełniając swoje rozmyślania argumentuje to tym, że „kompetencje są szczególną właściwością człowieka wyrażającą się w demonstrowaniu na wyznaczonym przez standardy poziomie umiejętności adekwatnego zachowania się, świadomości potrzeby i konsekwencji takiego zachowania oraz przyjmowania na siei odpowiedzialności za własne sprawstwo" (Czerepaniak-Walczak 1994, s. 51). Podejście M. Czerepaniak-Wlaczak w precyzowaniu terminu kompetencji określa jego społeczno-psychologiczny kontekst. Dlatego też zauważa się związek między kompetencjami określanymi przez wspomnianą wyżej autorkę a przedstawianymi w niniejszej dysertacji kompetencjami psychospołecznymi.

I. Paszenda, powołując się na J. Szempruch i H. Kwiatkowską, wspomina o następujących ideałach nauczycielach opisywanych przez autorytety pedeutologii. Nauczyciel – badacz A. Feldmana, refleksyjny praktyk D. Schöna, transformatywny intelektualista H. A. Giroux oraz postpozytywistyczny praktyk J. J. Kincheloe wskazują na realną potrzebę ciągłego kształcenia się, a zarazem profesjonalne przygotowanie do zawodu (Paszenda 2014, s. 130).

Przedstawione powyżej klasyfikacje, zwłaszcza te prezentowane przez autorów w dość szczegółowej formie dowodzą temu, jak wiele miejsca w pożądanym warsztacie pracy zajmuje aspekt psychologiczny i społeczny. Owemu zagadnieniu zostanie poświęcony poniższy podrozdział.

4. CHARAKTERYSTYKA KOMPETENCJI PSYCHOSPOŁECZNYCH I ICH ZNACZENIE W REALIZACJI ROLI – WYCHOWAWCY

Archetyp nauczycielskiego zawodu od lat jest w fazie modyfikacji. Zapewne jest to efektem szybko zmieniającej się rzeczywistości oraz próby dostosowania wzorca do przebiegających zmian. Wymaga się od nauczyciela dysponowania specyficznymi kompetencjami zgodnymi z aktualnymi potrzebami społecznymi. Na te kompetencje powinny składać się umiejętności komunikacyjne, emocjonalne czy też moralne. „Współczesny nauczyciel jest podmiotem i wciąż się nim staje, jak również poprzez to uaktywnia funkcjonujących obok niego (np. uczniów, rodziców) do wejścia na tę niewątpliwie trudną, lecz konieczną drogę kreowania własnej podmiotowości" (Kazubowska 2006, s. 59). O znaczeniu powyższych umiejętności w procesie stawania się nauczycielem na miarę współczesności może świadczyć artykuł, w treści którego można znaleźć wiele wskazówek jak ukształtować w sobie powyższe cechy (https://www.teachhub.com/15-professional-development-skills-modern-teachers, dostęp 12.10.2019).

Zanim sformułowano kompetencje nauczyciela o charakterze psychologiczno-społecznym podjęto próbę zastanowienia się nad rolą współczesnego nauczyciela oraz jego wpływem na rozwój psychospołeczny wychowanka. Jedna z teorii głosi, że tylko nauczyciel akceptujący swoją osobę może dobrze zrealizować swoje zawodowe zadania w odniesieniu do wychowanków. Nauczyciela - zdaniem T. Zimnego – powinno charakteryzować:

- Racjonalne odniesienie do relacji z otoczeniem, przejawiające się w:
  - krytycznym podejściu do oceny własnej osoby przez pryzmat otoczenia uczniowskiego,
  - analizie opinii całego środowiska szkolnego o sobie samym, czyli: uczniów, rodziców, kolegów – nauczycieli, przełożonych,
  - braku obaw o dezaprobatę ze strony uczniów, rodziców i nauczycieli,
  - spokojnym przyjmowaniu uwag krytycznych.
- Posiadanie wiedzy o sobie, poprzez:
  - znajomość swoich słabych i mocnych stron,
  - znajomość swoich możliwości psychofizycznych,
  - znajomość i akceptacji swojej osobowości,

- wyznaczanie sobie celów możliwych do osiągnięcia
- wiarę w siebie i swoje możliwości,
- odpowiedzialność za swoje czyny.

— Racjonalizowanie swojej relacji z otoczeniem, widocznej w:
- nie podejmowaniu prób dominowania nad uczniami,
- pewnej siebie postawie w relacjach z uczniami, rodzicami oraz współpracownikami,
- stosunku nieujmującym uczniom wartości,
- aktywnym zainteresowaniu w środowisko uczniów,
- braku uzależnienia od opinii innych,
- postawie życzliwej i tolerancyjnej.

— Podejmowanie racjonalnych decyzji, widocznych w:
- umiejętności zajęcia zdecydowanego stanowiska,
- przyjmowania rzeczywistości taką jaka jest,
- wyznaczaniu realnych zadań do wykonania, zarówno sobie, jak i uczniom,
- postawie przekonania o słuszności swojej drogi życiowej i swoich decyzji,
- braku obaw o dezaprobatę ze strony środowiska szkolnego podczas decydowania (Zimny 2006, s. 103-104).

Tak więc samoświadomość zapewne jest dobrym wyznacznikiem w zdobywaniu bądź też w kształtowaniu swoich kompetencji psychospołecznych.

We wcześniej cytowanej pozycji autorstwa Henryki Kwiatkowskiej, dotyczącej kierunków zmian w edukacji nauczycieli pojawiają się także prognozy dotyczące korekty tożsamości nauczyciela. Być może w latach 90-tych ubiegłego wieku przyczyną modyfikacji funkcjonowania nauczyciela było przeorganizowanie się w sposobie funkcjonowania całego społeczeństwa. Kwiatkowska już wtedy zastanawiała się nad kierunkiem, w jakim zmierza system kształcenia nauczycieli: czy zmierza w kierunku maksymalizacji nagród oraz wspólnej troski o efekt działania edukacyjnego, co nazwała *tożsamością anomijną*, czy też w stronę respektowania roli zawodowej oraz działania według ściśle określonych reguł (*tożsamością roli)*, czy wręcz przeciwnie – w stronę sprzecznego działania zgodnego z ustalonym kanonem, a więc działania we własnym imieniu z jednoznaczną odpowiedzialnością za dany czyn, cechującego się krytycznym myśleniem, dociekliwością oraz potrzebą weryfikowania narzuconych norm, czyli *tożsamością autonomiczną* (Kwiatkowska 1991, s. 19-20). Opisane kierunki tożsamości

nauczycieli mają ścisły związek z późniejszymi deliberacjami na temat kompetencji współczesnego nauczyciela.

W kontekście kształcenia nauczycieli w nurcie humanistycznym (opartym na zasadach psychologii humanistycznej przejawianej poprzez wychowanie w duchu idei humanizmu i uniwersalizmu) Kwiatkowska uznała, że nauczyciel w procesie edukacyjno-wychowawczym uruchamia swoją osobowość w sposób instrumentalny. Praca nauczyciela polega na poznawaniu siebie i innych. Większości sytuacji wychowawczych nie da się zaplanować. Wymusza to na nauczycielu potrzeba elastyczności, kreatywności oraz zaangażowania (Pituła 1999, s. 58-59). Dlatego osobowość nauczyciela jest narzędziem do pracy na gruncie wychowawczym. O osobowości nauczyciela, jego indywidualności i wzorze godnym naśladowania mówił też T. Lewowicki. Model kształcenia nauczycieli w nurcie humanistyczno-rozumiejącym poparła także J. Rutkowiak. Bazując na myślicielstwie Heideggera i filozofii personalistycznej, nadających człowiekowi szczególny sens i miejsce w świecie uznała, że warto kształtować w nauczycielach umiejętności komunikacyjne, które stanowią podstawę działań pedagogicznych (Pituła 1999, s. 69).

Wg Marii Czerepaniak-Walczak kompetencja to „dyspozycja osiągania poprzez wyuczenie, uświadamiana przez człowieka, możliwa do zaobserwowania przez innych i powtarzana (nie jest jednorazowym aktem)" (Czerepaniak-Walczak 1995, s. 135-137). Stanisław Dylak eksponuje wieloaspektowość kompetencji (Dylak 1995, s. 37). Składa na nią umiejętności, wiedzę, postawy, motywację, emocje oraz wartości. Powyższe przedstawienie rozumienia definicji kompetencji pozwala docenić jej liczne psychospołeczne konteksty.

O skuteczności pracy nauczyciela decydują w dużym stopniu jego kompetencje psychologiczne i społeczne. Odpowiednie podejście do ucznia oraz właściwy z nim kontakt gwarantują dobrą współpracę, a tym samym lepszy efekt końcowy w postaci przyswojonego materiału. Stanisław Dylak niejednokrotnie podkreślał wagę właściwego przygotowania nauczyciela do pracy wychowawczo-dydaktycznej. Twierdził, że uczniowie zasługują na edukację przez odpowiednio przygotowaną kadrę pedagogiczną znającą i respektującą prawa biologii. W wielu wywiadach z profesorem Dylakiem, udzielanych dla szerszego audytorium, dobitnie wybrzmiewa apel autora mówiący o tym, że nauczyciele gimnazjum to z założenia grupa zawodowa znająca prawidła z zakresu psychologii młodzieży, uświadomiona w tym, że „wiek gimnazjalny to wiek niepełnej dojrzałości kory przedczołowej. Władzę przejmuje ciało migdałowate

odpowiedzialne za prymitywne emocje – pożądanie, gniew, agresję” (Zdanowicz 2017, s. 1). Znajomość specyfiki pracy z nastolatkiem stanowi podstawę kompetencji psychospołecznych nauczyciela gimnazjum.

Jak pisał W. Okoń nauczyciel to osoba, która jest wykwalifikowana do uczenia i wychowania dzieci, młodzieży i dorosłych. Na jakość jego pracy mają wpływ uczniowie, stosowane programy edukacyjne, warunki zewnętrzne oraz on sam. Warto zaakcentować osobę nauczyciela i jego wpływ na jakość edukacji, ponieważ prezentowane kwalifikacje zawodowe oraz kompetencje, autorytet i postawa ideowo-moralna odgrywają zasadniczą rolę w procesie edukacyjnym (Sikorski 2008, s. 51).

Wspomniane wyżej *Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 15 lutego 1999 r. dotyczące podstawy programowej kształcenia ogólnego* reguluje wymagania kierowane w stronę nauczycieli w kwestii wspierania procesu efektywnego kształcenia ucznia w zakresie wychowania. Zatem oczekuje się od nauczycieli:

a) tworzenia środowiska do wszechstronnego rozwoju ucznia;
b) rozwijania w uczniach dociekliwości poznawczej skierowanej w stronę kardynalnych wartości czyli prawdy, dobra i piękna;
c) kształtowania świadomości użyteczności edukacji;
d) ukierunkowania na samodzielne funkcjonowanie w duchu wartości takich jak: dobro swoje i innych, odpowiedzialność za siebie i innych oraz wolność osobista i cudza;
e) determinacji w uczciwym dążeniu do poszukiwania i realizacji osobistych celów;
f) kształcenia do poszanowania dobra wspólnego oraz przygotowania uczniów do późniejszego – dojrzałego funkcjonowania w duchu przekazu dziedzictwa narodowego i wartości patriotycznych;
g) kształtowania umiejętności rozpoznawania i hierarchizowania wartości moralnych oraz samodzielnego podejmowania wyborów, a także doskonalenia w sferze wartości;
h) edukacji prowadzenia dialogu przekładającej się na współpracę w tworzeniu zintegrowanej społeczności szkolnej oraz na tolerancję dla odmienności poglądów (Dz. U. Nr 14, poz. 129, s. 584-585).

Tak sformułowane wymagania podkreślają psychologiczny i społeczny charakter kompetencji nauczycielskich.

Powyższe wymagania można zamknąć w opisie trzech aspektów osobowości nauczyciela, o których pisał Wincenty Okoń:

- psychologicznym, przedstawiający wartości osobiste oraz stosunek do własnej osobowości,
- pedagogicznym, opisujący stosunek do uczniów,
- socjologicznym, wyrażający stosunek nauczyciela do społeczeństwa (za Olszak 2001, s. 36)

Na kompetencje pedagogiczne, zdaniem T. Lewowickiego, powinny składać się następujące walory osobowe: wrażliwość, otwartość na problemy pojedynczych osób jak i społeczeństwa, zdolności komunikacyjne, autokrytycyzm oraz chęć do samorozwoju, szacunek względem praw, ludzi i samego siebie (Sikorski 2008, s. 55). Natomiast w obrębie kompetencji psychologicznych, które Sikorski łączy z kompetencjami osobowościowymi powinna znaleźć się „odporność na sytuacje społeczne, konflikty i problemy. Zdaniem autora odporność ta powinna być oparta na stosownej wiedzy, umiejętności analizowania sytuacji oraz szybkiego spostrzegania i rozwiązywania problemów. Nie trudno zauważyć, że kwestie te są niemal całkowicie pomijane w edukacji adeptów do zawodu nauczyciela (Sikorski 2008, s. 55).

Dzisiejsze kształcenie kandydatów na nauczycieli nie opiera się na zdobywaniu umiejętności o charakterze psychospołecznym. W przypadku nauczycieli przedmiotowych roczny kurs dotyczący przygotowania pedagogicznego nie skupia się na kształtowaniu kompetencji psychospołecznych. Wiedza, którą wynosi adept na nauczyciela koncentruje się raczej wokół treści dydaktyczno-merytorycznych. Kształcenie studentów na przyszłych nauczycieli nie zakłada wpajania umiejętności wchodzących w skład kompetencji społecznych. Środowisko akademickie niechętnie podejmuje się roli wychowawcy, dlatego nie stwarzając ku temu sposobności odstępuje od profilowania swoich studentów w zakresie tychże kompetencji. Zdaniem Ewy Lubiny bezpodstawnie pomija się tak ważny dla nauczyciela warsztat jakim jest warsztat psychospołeczny. Założenie, że proces kształtowania osobowości kończy się na pewnym okresie dojrzałości jest podejściem niesłusznym. Jest to proces trwający całe życie, a niezwykle ważnym okresem kształtowania osobowości jest właśnie czas studiów (Lublina 2012, s. 21). Od kilku lat wzmaga się tendencja do myślenia o potrzebie rozwoju własnego charakteru, zdobywania umiejętności społecznych, w tym komunikacyjnych. Zauważa się potrzebę zdobywania wiedzy od specjalistów typu: mentor, trener, tutor, coach. Rynek wydawniczy powiększa się o nowe pozycje z dziedziny psychologii. Kosztowne szkolenia w obrębie pracy nad charakterem przyciągają coraz większe rzesze zainteresowanych. Zatem wniosek nasuwa się sam:

skoro rynek pracy potrzebuje ludzi o kompetencjach psychospołecznych, warto dołączyć do programu studiów zakres przedmiotów, które mają na celu zdobycie pożądanych umiejętności.

O wysokim poziomie funkcjonowania osobistego, zawodowego, a w tym także społecznego może świadczyć wykazywanie się posiadaniem inteligencji emocjonalnej. Odpowiada ona między innymi za zdolność utrzymywania relacji z innymi ludźmi. W środowisku szkolnym obserwacja jest kluczowym procesem trwania procesu edukacyjno-wychowawczego. Nauczyciel obserwuje swoich uczniów, z kolei uczniowie uważnie obserwują nauczyciela. Przede wszystkim obserwowane są zachowania, reakcje w określonych sytuacjach. Emocje nauczyciela odgrywają niezwykle ważną rolę w procesie dydaktycznym, mają wpływ na jego skuteczność.

Można wyróżnić 5 etapów rozwoju inteligencji emocjonalnej człowieka.

I etap: Samoświadomość, która określa, że podstawowym warunkiem jest rozpoznanie własnych emocji. Osoby cechujące się posiadaniem tej kompetencji wiedzą jakie emocje odczuwają oraz co jest ich źródłem powstania.

II etap: akceptacja, czyli nauka właściwego podejścia do swoich uczuć, odpowiedniego ich przeżywania i uzewnętrzniania. Oznaką tej inteligencji jest dojrzałość przejawiająca w prostych, acz roztropnych decyzjach, jak chociażby przerwanie frustrującej rozmowy oraz powrót do niej po refleksji, uspokojeniu emocji oraz zdystansowaniu się do poruszanego problemu.

III etap: motywacja, jako pozytywna siła, charakteryzująca ludzi zdolnych do odnoszenia sukcesów oraz cierpliwych w podejmowaniu wysiłku i wytrwałości w osiąganiu celu.

IV etap: empatia, czyli odczuwanie. To cenna umiejętność do kształtowania właściwych relacji. Szczególnie pożyteczna i cenna w pracy nauczyciela. Empatyczny nauczyciel jest dobrym obserwatorem i diagnostą postaw ucznia oraz nadawanych przez ucznia komunikatów w formie werbalnej i niewerbalnej.

V etap: zarządzanie relacjami, czyli umiejętność indywidualnego podejścia do różnych ludzi. Osoba cechująca się posiadaniem tejże umiejętności potrafi dostosować swoje zachowanie i reakcje do osobowości, z którą aktualnie ma kontakt (Kupaj, Krysa 2014, s. 134-136).

Inteligencję emocjonalną kształtuje się przez całe życie. Jest to o tyle przydatna cecha, która pomaga we właściwym zarządzaniu i okazywaniu emocji. Dzięki niej

nauczyciel ochroni siebie przed nadmierną eksploatacją oraz zachowa odpowiedni dystans do wykonywanej przez siebie pracy.

Warto, aby nauczyciel wykonywujący swój zawód kierował się podczas pełnienia codziennych obowiązków pewnymi zasadami, do których należą:

- zasada prawdy, która niesie za sobą autentyczną postawę nauczyciela wprowadzająca ucznia w przeświadczenie, że nie jest właśnie oszukiwany, czy też wprowadzany w błąd;
- zasada dobra ucznia, jako naczelnej wartości, co do której nauczyciel powinien dostosować swoje działanie;
- zasada przykładu osobistego, jako najskuteczniejszej drogi do wychowania,
- zasada projekcji pedagogicznej, zakładającej, że proces edukacji powinien mieć na uwadze perspektywę ucznia;
- zasada więzi emocjonalnej, jako determinant budowania systemu wartości;
- zasada poszanowania osobowości, indywidualności i wyjątkowości wychowanka;
- zasada profesjonalizmu, która właściwie powinna charakteryzować każdą profesję (Michalak 2013, s. 105)[12].

O moralności wychowawcy pisał Jan Legowicz jako o jednym z substytutów etosu osobowości nauczyciela. Nauczyciel-wychowawca, wzorzec dla swoich podopiecznych, powinien w sposób gorliwy i odważny bronić swojej „osobowościowej niezależności" (cytat) oraz moralnie-ideowego posługiwania się nią podczas wszelkich nacisków i pozapedagogicznych ocen. Współczesny człowiek, opisany przez Legowicza w latach 70-tych, skupiając się na zawodowych cechach takich jak sprawność i zaradność zupełnie zapomniał o takiej cesze osobowościowej jaką jest *virtus* rozumiana jako męstwo, odwaga, śmiałość, moc sprawcza, czy tez cnota, dziś zupełnie wyparta z użycia, choć – zdaniem Legowicza – pozostało z niej „silna wola nieubłaganej rzetelności moralnej" (Legowicz 1975, s. 199). Choć od publikacji Legowicza minęło pół wieku, a wspomniany przez autora współczesny człowiek niewiele różni się od dzisiejszego, to tendencja do braku wspomnianej *virtus* również w profilu szkoły, nauczania i wychowania, a także w sylwetce nauczyciela sprawia, że młody, ambitny człowiek gubi się na mirażach moralności (Legowicz 1975, s. 199).

Zdaniem Szewczyka najbardziej pożądaną czy oczekiwaną przez młodzież szkolną cechą nauczyciela jest wyrozumiałość (Szewczyk 1998, s. 23), szczerość,

---

[12] Por. Homplewicz 1996, s. 77-78.

sprawiedliwość i bezpośredniość kontaktach z uczniami (Szewczyk 1998, s. 16). Z kolei nauczyciele w swojej pracy cenią sobie obowiązkowość, humanitaryzm i tolerancję (Szewczyk 1998, s. 15). Szewczyk twierdzi, że wyrozumiałość i bezpośredniość są wartościami przeciwstawnymi szeroko pojmowanej obowiązkowości. Z kolei szczerość i sprawiedliwość nie kolidują z obowiązkowością. Łacińska *tolerantia* oznacza życzliwą wyrozumiałość (Szewczyk 1998, s. 95). Może dlatego często zamiennie używa się terminów tolerancja i wyrozumiałość. Gdyby do tych dwóch dołożyć jeszcze sprawiedliwość, o ważności której również wspominał Szewczyk, mielibyśmy substytuty kompetencji psychospołecznych.

5. PRZEGLĄD BADAŃ NAD KOMPETENCJAMI PEDAGOGÓW ZE SZCZEGÓLNYM UWZGLĘDNIENIEM KOMPETENCJI PSYCHOSPOŁECZNYCH

Kontakt interpersonalny, a nim także zawarty komponent współpracy to dwie bardzo ważne składowe pracy wychowawczej i dydaktycznej nauczyciela. Przejaw kompetencji psychologicznych i społecznych świadczy o posiadaniu wiedzy i umiejętności z zakresu obu dziedzin. Przeglądem badań nad kompetencjami pedagogów zajmuje się pedeutologia – subdyscyplina pedagogiki, której przedmiotem zainteresowania jest nauczyciel, także jego kompetencje i osobowość.

Trudno mówić o badaniach nad kompetencjami psychospołecznymi pedagogów, skoro sam termin jest nie do końca jasny i osadzony w literaturze. Kompetencje, jako słowo jest często mylnie pojmowane bądź zamiennie używane z kwalifikacjami, zaś przymiotnik „psychospołeczny" jest terminem znanym w psychologii, określającym sferę psychiczną i społeczną. Jeśli traktować kompetencje psychospołeczne jako aglomerat kompetencji wychowawczych, psychologicznych i społecznych zarazem, wtedy można by dokonać przeglądu nad badaniami dotyczącymi stanu wymienionych kompetencji partykularnych.

W kontekście samego wyboru zawodu nauczyciela i śledzenia jego tendencji, warto zacytować w tym miejscu pewne zdanie: „Wybór zawodu nauczyciela jest decyzją moralną. Powinien przeto być wolny, świadomy, racjonalny i odpowiedzialny oraz nastawiony na urzeczywistnienie wartości etycznych. Moralny wybór zawodu nauczyciela jest zarazem – co oczywiste – wyborem wartości autotelicznych. Ich

realizacja staje się od tej chwili etycznym obowiązkiem pedagoga, nie przestając być jednocześnie jego powinnością moralną" (Szewczyk 2013, s. 38).

Początki badań nad osobą nauczyciela skupiały się głównie na tzw. talencie pedagogicznym, który nawet w opinii publicznej jest determinantem bycia dobrym nauczycielem. Jednakże samo „bycie dobrym nauczycielem" trudno jest zdefiniować i wskazać skąd pochodzi. Dlatego też pedeutolodzy zrezygnowali z poszukiwania „ideału osobowościowego" na rzecz przydatności zawodowej nauczyciela, a wiec głównie jego kwalifikacji, kompetencji oraz umiejętności. Okazało się bowiem, że stan ten jest możliwy do zbadania, ponieważ jest możliwy do wyuczenia, czyli nabyty (Sikorski 2008, s. 52).

Jeden z nurtów współczesnej pedagogiki – antypedagogika – wymaga od nauczyciela traktowania wychowania jako elementu egzystencji człowieka. Empatia i kultura dialogu to narzędzia dobrego procesu wychowawczego, a także budowania relacji nauczyciel – uczeń. Wołoszyn podkreśla, że w kształtowaniu powyższych cech u nauczycieli powinny wziąć odpowiedzialność uczelnie wyższe uposażając swoich studentów również i w te umiejętności. Rozwój tych umiejętności niejako zmusza człowieka do twórczego myślenia i poczucia odpowiedzialności (Wołoszyn 1993, s. 13).

B. Niemierko przedstawił typologię nauczycieli – wychowawców, wzorowaną na obserwacjach Herberta Thelena. Określenia ukształtowanych sylwetek nauczycieli odnoszą się do sposobu motywowania uczniów do pracy. Nazywając nauczyciela surowym brygadzistą, bezlitosnym krytykiem, czułym terapeutą, bezkrytycznym entuzjastą, zdolnym trenerem czy sprytnym przedsiębiorcą, próbował zdiagnozować prezentowane postawy względem ucznia (Niemierko 1997, s. 50-51). Autor zauważa również, że żaden z typów stosowany pojedynczo nie wystarczy, aby trwale zmotywować ucznia do nauki, a stosowany w nadmiarze może zahamować jego pęd do nauki Niemierko 1997, s. 52).

Historia badań psychologiczno-pedagogicznych dotyczy raczej osobowości nauczyciela, aniżeli jego kompetencji. Wśród badań poświęconych osobowości nauczyciela warto zwrócić uwagę na W. O. Doeringa. Klasyfikacja typów nauczycieli opiera się na sześciu typach osobowości: o nastawieniu religijnym, estetycznym, teoretycznym, społecznym, ekonomicznym, politycznym (Szuman 1947, s. 39).

Literatura na temat istoty nauczycielstwa zapełniała się na przestrzeni wieków. Uczeni i badacze zaczęli zwracać uwagę również na kwestię kompetencji

osobowościowych, a w dalszej kolejności na umiejętności psychospołeczne. Już w XVIII w. G. Piramowicz napisał dzieło, które miało spełniać rolę przewodnika wychowawczo-dydaktycznego dla nauczycieli. Autor zarysował sylwetkę idealnego nauczyciela, którego cechować miały wysoka kultura wewnętrzna, umiłowanie do młodzieży i swojego zawodu, takt i odpowiedzialność za wykonywane obowiązki. U nauczycieli widział konieczność indywidualizacji w podejściu wychowawczym do ucznia. Uważał, że powinnością nauczyciela jest tworzenie atmosfery sprzyjającej ich naturalnemu rozwojowi. Doceniał wartość obserwacji psychologicznej w stosowaniu sytemu nagród i kar (Kuźma 2005, 19).

Bogactwo literatury pedeutologicznej obfituje w dzieła poświęcone strukturze osobowości nauczyciela. Zdaniem J. Kuźmy w historii badań pedeutologicznych nad wizją osobowości nauczyciela zapisali się następujący uczeni:

J.W. Dawid zakładał, że nauczyciela powinny cechować: miłość, poczucie odpowiedzialności, potrzeba doskonałości, wewnętrzna prawdziwość i moralna odwaga.

Zdaniem Z. Mysłakowskiego do głównych cech nauczyciela powinny należeć: kontaktowość, żywość wyobraźni, instynkt rodzicielski, pobudliwość uczuć, zdolność ich wyrażania oraz nastawienie całokształtu psychiki na zewnątrz. Jego osobowość zaś powinna opierać się na rzetelnym opanowaniu wiedzy, umiejętności samokształcenia, aktualizowaniu wiadomości, komunikowaniu się z uczniami oraz zaspokajania ich potrzeb emocjonalnych (tj. miłości, ciepła, cierpliwości, bezstronności), skutecznego oddziaływania wychowawczego, zgodności wyrażanych myśli z czynami, takcie pedagogicznym (Dudo 1999, s. 168).

W. Dzierzbicka i J. Mirski zwrócili uwagę na potrzebę entuzjastycznego podejścia do pracy z dzieckiem, wczuwania się, czy też opanowania wewnętrznego. Mirski podkreślił także konieczność przejawiania uczuć wyższych, tj. miłości, szacunku oraz chęci pomocy.

O okazywaniu miłości mówił też M. Kreutz. Twierdził, że nauczyciel charakteryzuje się posiadaniem specyficznych przymiotów osobowości, do których zaliczył – oprócz miłości do ludzi – skłonność do społecznego działania oraz zdolności sugestywne.

S. Szuman zaprzeczył teorii wrodzonych cech osobowości nauczyciela. Mówił, że siła talentu wychowawczego nauczyciela opiera się bogactwie jego osobowości, dojrzałości oraz umiejętnościom oddziaływania.

S. Baley i L. Bandura uznali, że na cierpliwości i wytrwałości opiera się praca wychowawcza. Baley docenił również przychylność dla dzieci i młodzieży, umiejętność rozpoznania i zrozumienia ich potrzeb wychowawczych, taktowność, czynną postawę pedagogiczną oraz zdolności artystyczne. Bandura zaś wspomniał też o wyrozumiałości, optymizmie, energicznym usposobieniu, sumienności i pracowitości, a także uczciwości i rzeczowemu podejściu do wykonywanej pracy.

M. Grzegorzewska widziała nauczycieli jako wyzwalających i hamujących rozwój i aktywność swoich uczniów.

Wizja nauczyciela według S. Dobrowolskiego była zbliżona do nurtu myślowego Grzegorzewskiej. Uważał, że osobność nauczyciela przyjmuje strukturę umysłu. U dobrych i wybitnych nauczycieli zauważał silną dominację niektórych cech, tj. zdolności organizacyjne, wyobraźnia, intuicja, inteligencja, systematyczność, czy też ekspresja.

W. Okoń sylwetkę nauczyciela zbudował na: walorach osobistych i moralnych oraz umysłowych i zawodowych, pozytywnym stosunku do ludzi i tym samym wpływie wychowawczym, umiejętności zaspokojenia potrzeb swoich podopiecznych oraz proaktywnej postawie wobec społeczeństwa.

J. Bohucki jako podstawowe składowe osobowości nauczyciela obrał: sferę umysłową – bogatą we wszystkie wartościowe cechy psychiczne oraz ugruntowany przez siebie naukowy pogląd na świat, sferę moralną, jako świadome rozumienie i akceptowanie przyjętych przez ogół norm i zasad społecznych oraz humanizm społeczny przejawiający się w wartościowaniu i poszanowaniu drugiego człowieka.

W duchu humanistycznej filozofii wychowania swoją wizję nauczyciela stworzył J. Legowicz. Charakteryzował go poprzez osobowość, postawie człowieczej, potrzebach komunikatywności, w tym prowadzeniu dialogu osobowościowego, współżycia i przyjaźni z uczniem oraz ustawicznym samorozwoju i samodzielności.

J. Kozłowski swoją wizję nauczyciela oparł na: działalności oświatowej, wiedzy pedagogicznej i systemie wartości, jako warstwie zawodowej; wiedzy, umiejętnościach i postawie, jako warstwie specjalności; temperamencie, ambicjach, aktywności, stylu pracy, twórczym działaniu jako cechach osobistych.

T. Kotarbiński widział nauczyciela jako człowieka spolegliwego. Z kolei ks. J. Tischner jako piewcę wierności i prawdy (Kuźma 2005, s. 20-21).

Przegląd rozważań nad sylwetką nauczyciela przedstawiony w literaturze przez J. Kuźmę dowodzi temu, że w tworzeniu myśli osobowościowej nauczyciela dość

widoczne są wpływy filozoficznego podejścia do kwestii wychowania (Kuźma 2005, s. 21).

Antoni Smołalski tworząc przegląd historycznych modeli nauczyciela trafnie zauważa, że „wszystkie te modele, w wyjątkiem empirycznego, posiadały wspólną cechę: były ugruntowane na przeświadczeniu, według którego najpierw trzeba stworzyć na zewnątrz nauczyciela teoretyczny wzorzec jego osoby i funkcji, a następnie wnieść go do nauczycielstwa i spowodować, by konkretni żywi nauczyciele dostosowali się do danego modelu” (Smołalski 1999, s. 11). Co Mielczarek metaforycznie nazwał „dopasowaniem stopy do buta”. Zauważył, że niektóre teorie, głównie autorów tak zwanych szlachetnych idei są oderwane od rzeczywistości, jednakże po pewnym czasie rzeczywistość próbuje dopasować się do tych teorii (Mielczarek 2000, s. 77).

Badania empiryczne dotyczące nauczycieli, których celem jest wysnuć wnioski metodą indukcji lub dedukcji są dość powszechne w dziedzinie pedeutologii. Dzięki nim wiemy, jakie cechy osobowości nauczyciela mają wpływ wychowawczy na ucznia oraz gwarantują efektywność jego pracy (Gawlik 2000, s. 138). Owego podsumowania ważniejszych badań dotyczących pożądanych cech osobowości nauczyciela dokonał S. Gawlik.

Według badań przeprowadzonych przez J. Szwarza wynika, że wytrwałość, poczucie odpowiedzialności, umiejętność podawania i utrwalania wiedzy, umiejętność kształtowania charakteru ucznia, zdolność rozpoznawania indywidualnych różnic między uczniami to pożądane cechy, którymi powinien odznaczać się nauczyciel. T. Malinowski na podstawie szerokich badań ustalił grupę dziewiętnastu cech osobowościowych nauczyciela. Natomiast badania J. Bohuckiego wniosły aż sześćdziesiąt właściwości nauczyciela (Gawlik 2000, s. 138).

Przeglądu rozważań wielu myślicieli na przestrzeni wieków odnoszących się do postulowanych cech nauczyciela dokonał również A. Smołalski. W przeglądzie poglądów dotyczących charakterystyki nauczyciela sięgającego XVI w. zawarł myśli, dotyczące specyficznej osobowości nauczyciela, jego kultury zawodowej oraz stosunku jaki zachodzi między osobowością nauczyciela a efektami jego zawodowej pracy (Smołalski 1997, s. 28-52). W innej publikacji przedstawił przekrój dotychczasowej problematyki badawczej pedeutologii zaznaczając, że obfita literatura dotyczy głównie osoby i zawodu nauczyciela w ujęciu jego deontologicznych zachowań (Smołalski 2006, s. 23-30).

Jeśli wytłumaczymy kompetencje psychospołeczne jako relacje między nauczycielem a uczniem to przeglądu badań nad tym zagadnieniem dokonała M. Sybisz. Podsumowując swoje rozważania na powyższy temat zapowiedziała, że kompetencje komunikacyjne będą wiodły prym w coraz trudniejszym świecie (Sybisz 1991, s. 57).

W kwestii traktowania kompetencji psychospołecznych jako narzędzia do komunikacji międzyludzkiej warto przypomnieć osobę ks. Janusza Tarnowskiego – twórcę pedagogiki personalno-egzystencjalnej, mentora w upowszechnianiu nowatorskiej metody pracy z uczniem jaką jest tutoring. Dzisiaj metoda ta coraz częściej jest rekomendowana przez środowiska związane z oświatą i stosowana przez różne typy szkół. O metamorfozie aktora grającego przed publicznością we wspierającego towarzysza – nauczyciela, tutora pisała I. Paszenda. Wspominała o potrzebie propagowania wzorca osoby uczącej się całe życie, zdobywcy kompetencji, usprawniających jego pracę pedagogiczną (Paszenda 2014, s. 130).

O potrzebie kształcenia psychologicznego nauczycieli oraz adeptów, jako możliwości rozwijania ich osobowości pisał W. Soborski. Twierdził, że znajomość psychologii ułatwia zrozumienie i zdiagnozowanie człowieka. Uważał, że wiedza psychologiczna daje niezbędne podstawy do funkcjonowania wykształconego człowieka – intelektualisty, którego mianem obdarzył nauczyciela – jako jednostki „rozumiejącej i twórczo wzbogacającej rzeczywistość społeczno-kulturową i własną osobowość" (Soborski 1991, s. 189).

Badania dotyczące ról, funkcji i kompetencji (często pojmowanych jako kwalifikacji) stały się powszechne w drugiej połowie XX w. Wielu naukowców zajmujących się problematyką pedeutologiczną w ciągu ostatnich kilkudziesięciu lat prowadziło regularne badania empiryczne.

Problematyką psychologicznych, pedagogicznych i społecznych kompetencji nauczycielskich zajął się J. Kuźma. Pod koniec lat 80-tych ubiegłego wieku przeprowadził badania, które miały dać odpowiedź m.in. na pytanie dotyczące kompetencji i kwalifikacji pedagogicznych nauczycieli oraz jakie cele i wartości powinny stanowić istotę pedagogicznego kształcenia nauczycieli. W rezultacie badania dały odpowiedź dotyczącą potrzeby edukowania nauczycieli przez pryzmat filozoficzny, aksjologiczny i prakseologiczny. Kuźma już wtedy podkreślał, że zmienia się wizja nauczyciela. Toczył się spór w obrębie pedagogiki postpozytywistycznej. Zawód nauczyciela wymagał dostosowania do obecnego stanu społeczno-kulturowego.

Badania Kuźmy pomogły w ustaleniu wizji przyszłego nauczyciela jako człowieka wielowymiarowego w aspekcie intelektualnym, emocjonalnym i funkcjonalnym. Opisał nauczyciela jako pośrednika pomiędzy *homo faber, homo creator* i *homo concors*. Zaznaczył, że współczesnemu nauczycielowi najbliżej będzie do tego ostatniego wzorca, czyli nauczyciela zrównoważonego w sferze intelektualno-emocjonalnej. Będzie cechował go typ demokratyczno-partnerski, przejawiający spolegliwość, zaufanie względem siebie i innych, życzliwość, wymagające, ale wyrozumiały o zharmonizowanej osobowości – głębokiej i bogatej wewnętrznie (Kuźma 1991, s. 59-63).

Kompetencje wychowawcze zaś są bliżej nieokreślone, często zostawione do subiektywnej oceny nauczyciela. Pomijana jest kwestia moralności samego nauczyciela, która zdaniem K. Gryżeni mogłaby mieć znaczenie na płaszczyźnie rozwijania i odznaczania się kompetencjami wychowawczymi. Szczególnie teraz, w dobie kultu bezstresowego wychowywania, któremu często towarzyszy pobłażliwość, obojętność i zbyt mało uwagi poświęconej dziecku[13], a także w czasach omyłkowo pojmowanych partnerskich relacji z dziećmi, oddziaływania wychowawcze tracą na zasadności stosowania (Gryżenia 2008, s. 157).

Aktualnie badaniami dotyczącymi kompetencji psychospołecznych nauczycieli zajmuje się wielu jednostkowych naukowców, jak i większych zespołów badawczych, których celem jest pokazanie wszystkim zainteresowanym danego stanu rzeczy. Na uwagę zasługuje zespół „Instytutu Badań Edukacyjnych" oraz „Entuzjaści Edukacji", posługujący się nazwą „eduentuzjaści", którzy zajmują się prowadzeniem naukowych badań oświatowych.

Niestety zauważalna jest tendencja chęci poznania stanu kompetencji psychospołecznych z obszaru szkolnego, która dotyczy raczej uczniów, aniżeli nauczycieli. Stan kompetencji psychospołecznych częściej jest przedmiotem zainteresowania w grupie dzieci i młodzieży, niż wśród nauczycieli pracujących w poszczególnych typach szkół.

[13] O czym wspomniał Zdzisław Kosyrz w krótkiej charakterystyce dotyczącej idei bezstresowego wychowania w artykule pt: *Stereotypy psychopedagogiczne a kompetencje wychowawcze nauczyciela*.

III. KOMPETENCJE PSYCHOSPOŁECZNE PEDAGOGA SPECJALNEGO W WYBRANYCH MODELACH TEORETYCZNYCH

1. KOMPETENTNY NAUCZYCIEL-WYCHOWAWCA W TEORII MARII GRZEGORZEWSKIEJ

Maria Grzegorzewska stworzyła polski system kształcenia pedagogów specjalnych. Jej poglądy na temat nauczyciela zawierają się w dwóch dyscyplinach: pedeutologii i deontologii, czyli w dziedzinach związanych z nauczycielem oraz jego powinnościach. W jej działalności praktycznej i naukowej zasadnicze znaczenie miało kształcenie nauczycieli. Zamierzała zapewnić zawodowi nauczyciela godne miejsce odpowiadające jego społecznej funkcji (Wroczyński 1969, s. 49, 1970, s. 5). Na dowód tego można uznać jej prace organizacyjne, zwieńczeniem których jest utworzenie i kierowanie Państwowym Instytutem Pedagogiki Specjalnej w Warszawie, a także spuścizna piśmiennicza. Znając poglądy innych badaczy na temat nauczycieli stworzyła własny wzorzec etyczny nauczyciela-wychowawcy. Ideologia Marii Grzegorzewskiej wzrosła na poglądach dwóch polskich uczonych, których poglądy mocno wybrzmiewają w jej dziełach. Mowa o Janie Władysławie Dawidzie oraz Stefanie Szumanie. Przekonania owych wybitnych myślicieli polskiej pedagogiki korespondowały z poglądami Grzegorzewskiej, głównie w podejściu do talentu pedagogicznego oraz osobowości nauczyciela (Ptaszyńska 1969, s. 65).

Barwny i bogaty obraz pedagoga specjalnego w wersji Marii Grzegorzewskiej wytworzył się na przestrzeni kilkudziesięciu lat jej pracy zawodowej związanej z pedagogiką specjalną, którą *de facto* sama na gruncie polskim utworzyła. Wiedzę o sylwetce nauczyciela według Grzegorzewskiej można zaczerpnąć z artykułów opublikowanych na łamach czasopisma „Pedagogika Specjalna", które powołano z jej inicjatywy oraz z dwóch dzieł jej autorstwa: *Listów do Młodego Nauczyciela* oraz *Znaczenia wychowawczego osobowości nauczyciela*, które jest jedynie streszczeniem większego dzieła pt. *O osobowości nauczyciela* Grzegorzewskiej utraconego podczas Powstania Warszawskiego (Tomasik 2002, Szczupał 2016).

Samo określenie „nauczyciel-wychowawca" było zamierzonym konceptem Grzegorzewskiej. Uważała, że powinnością nauczyciela jest łączenie zadań dydaktycznych z oddziaływaniem wychowawczym (Szczupał 2016, s. 12). Za wzór

dobrego nauczyciela uważała pedagoga specjalnego, którego warsztat pracy wymagał aktywności oraz poszukiwania rozwiązań (Korzon 2010, s. 174).

Założenia teorii nauczycielstwa według Grzegorzewskiej opierają się głównie na:

1. **Humanizmie**. Za punkt wyjścia dla stworzenia wizji pedagoga specjalnego Grzegorzewska obrała człowieczeństwo. W pracy nad modelem osobowościowym uznała, że „wartość człowieka jest najważniejszą wartością świata, jej ciężar gatunkowy przeważa wszystko w życiu jednostki społeczeństw” (Grzegorzewska 1959, s. 16). Uznała, że w relacji z drugim człowiekiem zasadniczą kwestią jest to, żeby okazać człowieczeństwo, bez wyjątku, każdej jednostce. „Wynik każdej pracy w dużej mierze zależy od tego, kto ją wykonał, kim on jest jako człowiek, jaki jest jego stosunek do człowieka” (Grzegorzewska 1959, s. 19). Od tego jakim człowiekiem jest nauczyciel-wychowawca zależy skuteczność jego działań edukacyjno-wychowawczych. Właściwie stwierdzenie to można uznać za istotę rozważań Grzegorzewskiej nad nauczycielstwem (Kosakowski 2002, s. 27-28). „I my nauczyciele-wychowawcy, budząc w młodzieży naszej poczucie humanitaryzmu, pośrednio bierzemy w niej udział. Ty przecież, Kolego, możesz zdecydowanie zaważyć na tym żeby każdy z Twoich wychowanków zainteresował się żywo człowiekiem w ogóle – a wtedy wśród innych i w tym dziale pracy rozbudzi się życie, ożywi i wzbogaci. I Twój w tym będzie też udział”(Grzegorzewska 2002, s. 65).
2. **Identyfikacji z grupą zawodową,** przejawiającej się w poczuciu przynależności do „olbrzymiej rzeszy tego zawodu oraz odczuwaniu wagi swego w niej miejsca” (Ptaszyńska 1969, s. 67). Zasięg wpływów nauczyciela jest ogromny. To nauczyciel wprowadza ucznia w świat wiedzy i kultury. To wielka odpowiedzialność i zarazem świadomość, co do uczestnictwa w procesie edukacji. Praca dla oświaty powinna determinować poczucie przynależności do niej (Ptaszyńska 1969, s. 67). Pisała: „Nas – tych wszystkich nauczycieli – wychowawców, którzy rozumieją sens pracy swojej i swoją za nią odpowiedzialność, łączy też jakieś uczucie przyjaźni, którą kształtuje wspólna myśl – jak gdyby kanwa naszej pracy – jest nią właśnie głębokie zrozumienie istoty zawodu naszego i jego mocy, którą dla przyszłości posiada i który tę przyszłość kształtuje” (Grzegorzewska 2002, s. 129). Nauczyciel-wychowawca to, według poglądów Grzegorzewskiej, człowiek głęboko miłujący swój zawód, odznaczający się silną osobowością i rozumiejący wagę zadań mu powierzonych (Korzon 2010, s. 174).

3. **Pracy społecznej** – „rozumienie sensu społecznego pracy, a więc i wartości społecznej swojej pracy uzbraja w siłę działania, w siłę argumentacji, daje rozmach w pracy i zniewala do wielkiego nawet w niej wysiłku" (Grzegorzewska 1989, s. 38). Za godny do naśladowania przykład „Wielkiego Nauczyciela społecznego" podaje Stefanię Sempołowską (Grzegorzewska 2002, s. 158), która, jak dalej Grzegorzewska pisze, „żarliwie przeżywa różne problemy życia społecznego"(Grzegorzewska 2002, s. 158).
4. **Zaangażowaniu w pracę. Poszukiwacz najlepszych rozwiązań.** Grzegorzewska mówiąc o nauczycielu myślała o nauczycielu wybierającym swój zawód z powołania, który widzi „wartość społeczną w swojej pracy" (Grzegorzewska 1989, s. 38), który nigdy nie jest bierny. Ciągle poszukuje nowych rozwiązań, realizuje pomysły, walczy z rutyną. „Zainteresować się w ogóle człowiekiem, jego życiem, pracą i twórczością, tym co w nim „ludzkie". Budzić, rozwijać i wzbogacać zainteresowanie w spojrzeniu na człowieka i w kształtowaniu życzliwej dla niego postawy zawsze i wszędzie, w każdym kontakcie i we współżyciu i we współpracy – tędy właśnie prowadzi droga do dobrego samopoczucia jednostki, do rozwoju harmonii i pokojowego współżycia zespołów, społeczeństw i narodów" (Grzegorzewska 2002, s. 66).

Mimo upływu lat poglądy twórczyni polskiej pedagogiki specjalnej są nadal aktualne oraz stanowią podporę dla wielu pedagogów specjalnych w budowaniu swojej ścieżki zawodowej. Przekonanie o tym, że zawód nauczyciela to powołanie do służby świadczy o niezwykłej prostocie i nieskomplikowanym podejściu Grzegorzewskiej do nauczycielstwa, pełnego zaangażowania oraz, jak pisze A. Góralski, „służby skutecznej, służby ważnej, służby niezbędnej i obecnej w życiu każdego" (Góralski 2002, s. 15). O tym, że Grzegorzewska w pojęciu „służby społecznej" środek ciężkości kładła na odpowiedzialność pedagoga „za wszystko co się wokół niego dzieje" pisała również Doroszewska (1970, s. 103), bo, jak głosi jeden z powtarzanych przez Grzegorzewską cytatów: „być człowiekiem – to w istocie czuć się odpowiedzialnym za wszelkie zło w życiu społecznym i mieć poczucie udziału w budowie przyszłości świata"[14].

Grzegorzewska w pismach podkreślała przewagę charakteru nad wiedzą i walorami intelektu nauczyciela. Szczególnie ważna jest dobroć w pracy z uczniem szkoły specjalnej. Twierdziła, że dobroć, jako największa wartość człowieka, budzi

[14] Autor cytatu St. Exupery.

zaufanie, stwarza sferę bezpieczeństwa oraz poprawia samopoczucie podopiecznego. A przez to nauczyciel uzyska od ucznia chęć współpracy, a tym samym punkt zaczepienia do terapii oraz rewalidacji (za: Olszak 2001, s. 39)[15].

Nauczyciel-wychowawca musi być wiarogodny, prawdziwy. Powinien działać z pełnym przekonaniem co do słuszności i zasadności swojego czynu, tylko wtedy, gdy działania te są dobre i prawdziwe. W *Listach do Młodego Nauczyciela* Grzegorzewska zachwala „nieugiętą postawę człowieka w walce z trudnościami w dochowaniu wierności prawdzie swojej, swoim założeniom życia, swoim przekonaniom (Grzegorzewska 1958, s. 10).

Pisała: „o charakterze pracy i wartości wychowawczej zadecyduje zawsze to, kim on jest jako człowiek, jaka jest jego wartość wewnętrzna, jakie skupił w sobie bogactwa duchowe, bo przecież, żeby dużo dać – trzeba dużo mieć" (Grzegorzewska 1959, s. 22). O wyższej wartości sfery moralnej nad wykształceniem formalnym mówiła w sposób następujący: „aby zdziałać coś wartościowego, trzeba być kimś wewnętrznie, trzeba mieć własne życie, swój własny świat, trzeba mieć mocny fundament przekonań – trzeba być sobą!"(Grzegorzewska 2002, s. 49).

Zdaniem Grzegorzewskiej do kluczowych zadań pedagoga należy formowanie osobowości dziecka. Tak więc od tego jakim jest człowiekiem zależy to jak je uformuje. Dlatego też autorka *Listów…* pisała o tym, jak ważnym dla nauczyciela jest rozwijanie bogactwa swojej osobowości, cechowanie się wysokim stopniem moralności, poczucie odpowiedzialności oraz odznaczanie się „wyzwalającą postawą", stwarzającą najlepsze możliwości dla rozwoju dziecka (za: Olszak 2001, s. 37-38)[16]. Przeciwieństwem do „postawy wyzwalającej" jest „hamująca". Obie postawy Grzegorzewska określała jako blaski i cienie pracy pedagogicznej (Tomasik 1998, s. 137).

Właściwie *Listy do Młodego Nauczyciela* w całości dotyczą zagadnień deontologicznych. Są drogowskazem dla tych nauczycieli, którzy potrzebują „katechizmu miłości, prawdy i piękna" (Tomasik 1998, s. 5) podczas procesu kształtowania swojej sylwetki zawodowej.

Zdaniem Kosakowskiego w rozważaniach nad osobowością nauczyciela Grzegorzewskiej nie widać różnic między nauczycielami pracującymi z dziećmi pełnosprawnymi a niepełnosprawnymi. W *Listach* Grzegorzewska wyakcentowała cechy, które dla niej były szczególnie ważne, jeśli chodzi o pedagoga specjalnego.

[15] Por. Tomasik 1998, s. 132.
[16] Por. Tomasik 1998, s. 137.

Wiele uwagi poświęca w poszukiwaniu odpowiedzi na pytanie jaki obrać system kształcenia przyszłych nauczycieli – wychowawców, aby pomóc im w ukształtowaniu pożądanej osobowości, która pozwoli skutecznie wykonywać swoją pracę. Wyznawała zasadę, że pedagog musi chcieć ciągle doskonalić się (Tomasik 2002, s. 28)[17]. „Osobowość jest (…) dziełem samokształcenia się w osiąganiu pewnej swoistej, harmonijnej struktury duchowej i zachowaniu jej odmienności osobniczej, jej indywidualności" (Grzegorzewska 1989, s. 17). W *Listach* zaś pisała: „O tym samokształceniu, Kolego, chcę Ci kiedyś dłużej napisać, poradzić, podać pewne wskazówki (…). Jeśli chcesz wejść w szeregi nasze, walczyć o Człowieka i jego wartości moralne – musisz być sam bogaty wewnętrznie i musisz po to bogactwo sięgać wszędzie i zawsze. Musisz je wszędzie umieć zobaczyć, znaleźć i czerpać dla siebie. A znajdziesz je w nauce systematycznej, i w książce, i w obserwacji różnych zjawisk życia, i we współżyciu z przyrodą, i we współżyciu z człowiekiem, i w rozmowie, i w pracy – wszędzie" (Grzegorzewska 2002, s. 51).

Grzegorzewska twierdziła, że osobowość powinna charakteryzować się specyficznymi cechami, które pozwolą jej na realizację zadań nauczycielskich. Za jedną z głównych uważała, podobnie do Dawida, „miłość dusz ludzkich" (Grzegorzewska 2002, s. 107). Twierdziła, że „miłość (…) jest dźwignią w życiu, jest jakby najgłębszym impulsem natury naszej do harmonii, do ładu, do nawiązywania łączności między ludźmi, do życzliwej względem nich postawy; jest impulsem do ujawniania czynnie stosunku, który dobrocią nazywamy" (Grzegorzewska 2002, s. 107).

2. KOMPETENCJE NAUCZYCIELA-WYCHOWAWCY WE WSPÓŁCZESNYCH SYSTEMACH PEDAGOGIKI SPECJALNEJ

Jaki powinien być pedagog specjalny? Tego próbują dociec dawni i współcześni badacze problemu. J. Pańczyk przedstawił kilka wizji pedagoga specjalnego według poszczególnych autorytetów pedagogiki specjalnej. H. Borzyszkowska widziała u pedagoga specjalnego przychylność do osób niepełnosprawnych, jednakże wyzbytego sentymentalizmu oraz rozrzewnienia, charakteryzującego się dużym optymizmem. Według Grzegorzewskiej pedagog specjalny to przyjaciel, terapeuta i człowiek oddany służbie społecznej (Pańczyk 2004, s. 19). Ciekawe są również doniesienia badawcze

[17] Grzegorzewska 2002, s. 50.

Pańczyka skoncentrowane na opinii pedagogów specjalnych według rodziców oraz nauczycieli szkół ogólnodostępnych. Jak twierdzi, kompetencje pedagogów specjalnych są oceniane jako najwyższe przez wspomnianą grupę opiniującą. E. Tomasik widzi w tej grupie zawodowej konieczność zapewniania bezpieczeństwa jednostce niepełnosprawnej, a S. Siek wysoki poziom empatii (Pańczyk 2004, s. 19-20).

Wiedza nauczyciela pochodzi z dwóch źródeł. Pierwszym są osobiste doświadczenia wynikające z życia codziennego oraz własnych przemyśleń i poczynań. Drugim zaś źródłem jest dokształcanie zawodowe, a w tym również samokształcenie oraz aktywne poszukiwanie wiedzy naukowej. Te dwa rodzaje wiedzy kształtują w nas pewne kompetencje, które wpływają na tworzenie działań pedagogicznych (Bałachowicz 2014, s. 56).

Zdzisław Kosyrz, trzymając się Tołstojowskiej maksymy mówiącej, że „…postępy w nauczaniu nie zależą od podręczników, ale od ducha panującego w organizacji szkoły, od tego nieuchwytnego wpływu nauczyciela (…), podkreśla wagę kompetencji wychowawczych w procesie kształcenia i wychowania. Obalając stereotypy pedagogiczne dookreśla wpływ kompetencji wychowawczych na efektywność zdobywania wiedzy w szkole pod okiem nauczyciela. Jego definicja kompetencji wychowawczych ściśle koresponduje z definicją kompetencji psychospołecznych, o których mowa w niniejszej dysertacji. Mówiąc o kompetencjach wychowawczych nauczyciela autor miał na uwadze „zakres jego wiedzy, myślenia i działania, który przesądza o sile wpływu na wychowanka, grupę lub środowisko" (Kosyrz 2008, s. 122). Na miano nauczyciela-wychowawcy zasługuje ten, kto charakteryzuje się stosowaniem profesjonalnych działań w trakcie organizowania i kierowania procesami edukacyjno-wychowawczymi. Na ów profesjonalizm mają wpływ kompetencje szczegółowe, które Kosyrz podzielił w sposób następujący: dydaktyczne, organizacyjne, kulturowe, interpersonalne, terapeutyczne, wychowawcze. Autor twierdzi, że należy je traktować w sposób holistyczny, argumentując to tym, że nauczyciel pełni nie jedną, a wiele ról (Kosyrz 2008, s. 121-123).

Praca opiekuńczo-wychowawcza nie jest zajęciem jakimkolwiek. Jest to praca, która wymaga autentyczności, szczerości i zaangażowania oraz świadomości „brania udziału w czymś szczególnym, społecznie i moralnie ważnym" – jak pisał Z. Kosyrz (ibidem, s. 137). A zatem rola nauczyciela-wychowawcy to zadanie dla ludzi świadomych swojej pracy, zbudowanej na podwalinach powołania.

Dyskursy na temat kompetencji pedagogów specjalnych głównie skupiają się na osobowości, którą H. Borzyszkowska, cytując J. Bohuckiego, nazywa jako „plastyczną i równocześnie względnie stałą strukturę psychofizyczną człowieka wyrażającą się w postaci swoistego zachowania się tegoż w konkretnych warunkach społeczno-historycznego środowiska, do którego się dostosowuje i równocześnie je zmienia" (Borzyszkowska 1983, s. 5). Z uwagi na specyfikę grupy z jaką zmierzy się pedagog specjalny w pracy zawodowej osobowość ma kluczowe znaczenie. Podczas studiów przyszły pedagog specjalny zdobędzie wiedzę dotyczącą kształtowania swojej osobowości, poszczególnych cech charakteru, które będą przydatne w pracy z uczniem wymagającym szczególnego wsparcia. Na osobowość pedagoga specjalnego składa się „całość stałych cech psychicznych i mechanizmów wewnętrznych regulujących zachowanie się człowieka uzdolniających go do wykonywania poszczególnych zadań" (Łoźna 2013, s. 285-286).

Garlej-Drzewiecka podaje, że Czesław Kosakowski szuka odpowiedzi na pytanie: kim powinien być pedagog specjalny. Świadomie mówi o dojrzewaniu do zawodu w kontekście teoretycznym, jak i praktycznym, podczas procesu „terminowania w zawodzie" (Garlej-Drzewiecka 1999, s. 176). Autorka dodaje również, że w procesie dojrzewania do zawodu pedagog specjalny nie powinien być pozostawiony sobie sam. Zresztą do współpracy nauczycielskiej gorąco namawiała Maria Grzegorzewska, o czym dziś niewielu pamięta (Garlej-Drzewiecka, s. 176).

„Na pełne przygotowanie nauczyciela-wychowawcy składa się bowiem:

- wiedza merytoryczna,
- umiejętności,
- pożądane postawy, zwłaszcza niezbędne w pracy z osobami z różnymi typami odchyleń od normy." (Kosakowski 2002, s. 35)

Na podstawie literatury pedeutologicznej Kosakowski wyróżnia trzy modele składające się na wzorzec osobowy pedagoga specjalnego:

- nauczyciel-wychowawca kompetencyjny,
- nauczyciel-wychowawca refleksyjny praktyk,
- nauczyciel-wychowawca specjalista od człowieka.

Dodaje także, że najważniejsze z powyższych to wymiar osobowy nauczyciela oraz wysokie kompetencje, na które składają się „fachowość merytoryczna i metodyczna" (Kosakowski 2002, s. 30-31).

Zdaniem Kosakowskiego na pełne przygotowanie nauczyciela-wychowawcy składa się:

- wiedza merytoryczna,
- umiejętności,
- pożądane postawy, zwłaszcza niezbędne w pracy z osobami o różnych typach odchyleń od normy (Kosakowski 2002, s. 35).

Kompetencje współczesnego pedagoga specjalnego znacznie wykraczają poza zakres kompetencji, którymi powinien odznaczać się pedagog pracujący z dzieckiem pełnosprawnym. Każde oddziaływanie pedagogiczne powinno być ukierunkowane na drugiego człowieka, którego należy wesprzeć w podejmowanych próbach funkcjonowania ze swoją niepełnosprawnością. Zadaniem pedagoga jest wyposażyć swojego podopiecznego w umiejętności społeczne tak, aby godnie egzystował w społeczeństwie (Czajkowska 2008, s. 22).

Dużo mówi się o pożądanych umiejętnościach pedagoga specjalnego. Oprócz przygotowania merytorycznego do wykonywania zawodu od pedagogów specjalnych oczekuje się także kompetencji społecznych, komunikacyjnych oraz cech typowo altruistycznych takich jak przenikliwość czy zaufanie (Ociepska, Pągowska, Wojciechowska 2010, s. 214).

Spróbujmy przyjrzeć się definiowaniu dwóch kompetencji – społecznej i psychicznej, które w połączeniu mogą przybliżyć się terminowi kompetencji psychospołecznych. Zdaniem U. Jakubowskiej „na kompetencję społeczną składają się psychiczne dyspozycje oraz umiejętności plastycznego, zgodnego z normatywnymi wzorcami sytuacji reagowania podczas porozumiewania się z ludźmi (bezpośredniego i za pośrednictwem środków masowego przekazu) z równoczesnym zachowaniem obranego kierunku dążeń osobistych” (Janeczko 1999, s. 224). Autorka widzi ścisły związek między kompetencjami społecznymi a komponentami intrapsychicznymi, wpływającymi na rozwój kompetencji. Zalicza do nich złożoność poznawczą, samoocenę, zdolności do decentracji poznawczej, podejmowanie ról, formułowanie pozytywnych atrybucji na temat partnera interakcji, empatia i inne. Twierdzi, że są one swoistymi regulatorami kompetencji społecznych. Janeczko dodaje, że na praktyczny charakter kompetencji społecznych składają się: trafność interpretacji intencji partnera, aktywne słuchanie, kompromis w zachowaniach komunikacyjnych i społecznych, elastyczność umiejętności komunikacyjnych oraz modulowanie zachowań niewerbalnych (Janeczko 1999, s. 224).

K. Denek mówiąc o kształceniu nauczyciela jutra miał na myśli rozwijanie u studentów umiejętności psychopedagogicznych w formie warsztatowej, wzorem kształcenia adeptów nauczycieli i pedagogów z Europy Zachodniej i USA. Zadając sobie pytanie: kim ma być nauczyciel, znalazł wariant nauczyciela – przewodnika po świecie wiedzy, umiejętności, a ponad to i przede wszystkim – wartości (Denek 1996, s. 41). I tu można mówić o potrzebie rozwijania kompetencji psychospołecznych.

Z. Sękowska zajęła się problemem dotyczącym postaw pedagogów specjalnych. Podział, który zastosowała w obrębie rozumienia postaw wiąże się z umiejętnościami psychospołecznymi. Tak więc można przyjąć, że postawy wchodzą w skład kompetencji psychospołecznych. Wyjaśnia, że termin „postawa" oparty jest na kryterium psychologicznym, a jego rozumienie opiera się na tradycji behawiorystycznej i psychologii uczenia się oraz koncepcji socjologicznej, w której ważną rolę odgrywa stosunek emocjonalny osoby prezentującej postawę do jej przedmiotu oraz na teoriach poznawczych, rozumianych nawet w sposób wąski, jako określone zachowanie czy stosunek oceniający lub emocjonalny wobec danego przedmiotu (Sękowska 1988, s. 55). Cytując S. Nowaka pisała: „postawą człowieka wobec pewnego przedmiotu czy osoby jest ogół względnie trwałych dyspozycji do oceniania ich, emocjonalnego na nie reagowania i względnie trwałych dyspozycji do zachowania się wobec nich", uzupełniając definicję o informację, że zachowanie osoby może być życzeniowe bądź oparte na wpojonych normach społeczno-moralnych (Sękowska 1988, s. 56).

Sękowska wyróżniła kilka postaw prospołecznych, tj. altruizm, życzliwość, sympatia dla innych, braterstwo, niesienie pomocy potrzebującym, wrażliwość na krzywdę, zdolność do rozumienia ludzi, a nawet do poświęcania się dla innych. Szczególnie ta ostatnia umiejętność ściśle koresponduje z tym, co Grzegorzewska nazywała „gotowością do pełnienia służby społecznej". Sękowska zaś uważała, że postawa poświęcenia wyraża się w gotowości do pozytywnego działania na rzecz innych ludzi w oparciu o normy społeczno-moralne (Sękowska 1988, s. 57).

Według Sękowskiej postawy psychospołeczne względem osób upośledzonych nie należą do łatwych w zakresie ich kształtowania. Jest wiele czynników, które jej zdaniem rozpraszają ich formowanie: uprzedzenia, wzorce wyuczone w dzieciństwie, negatywne doświadczenia indywidualne, efekt sytuacji urazowych, przypisywanie gotowych wzorców postaw od innych ludzi (Sękowska 1988, s. 58).

3. PRZEGLĄD BADAŃ NAD KOMPETENCJAMI PEDAGOGÓW SPECJALNYCH, ZE SZCZEGÓLNYM UWZGLĘDNIENIEM ICH KOMPETENCJI PSYCHOSPOŁECZNYCH

W polskich badaniach z zakresu kształtowania osobowości, a w tym także rozwijania kompetencji psychospołecznych na uwagę zasługują dzieła „matki" polskiej pedagogiki specjalnej – Marii Grzegorzewskiej. Celem jej rozważań, krążących wokół deontologii, jest znalezienie odpowiedzi na pytania: kim jest prawdziwy nauczyciel, jaki on jest, w jakich warunkach pracuje, jaka jest jego rola (Tomasik 2002, s. 22). Swego czasu do powyższych rozważań dołączyła Janina Doroszewska. Myśl pedeutologiczna obu kobiet stanowi podwaliny rozważań o polskim pedagogu specjalnym.

Grzegorzewska wyodrębniła dwa typy osobowości nauczycieli: typ nauczyciela wyzwalającego oraz typ nauczyciela hamującego. Ten pierwszy cechuje się poprzez pozytywne działanie t.j. miłość, sympatię czy pomoc, drugi zaś działa poprzez rozkaz, przymus, kary czy też jak je określa J. Żebrowski – sankcje[18]. Poszukiwania Grzegorzewskiej na temat podłoża tak kształtujących się typów osobowości wskazywały na postawę moralną nauczyciela, stopień rozwoju osobowości, a także stopień zainteresowania wychowankiem, jego osobisty system wartości i relacji ze środowiskiem (Kiełb-Starczewska 2013, s. 44). Pedagogika Marii Grzegorzewskiej jest oparta na założeniach deontologicznych, w które sama wierzyła i które były podstawą wyznawanego przez nią kanonu wartości. Najważniejszą cechą odznaczająca nauczyciela-wychowawcę, według Grzegorzewskiej, jest całkowite zainteresowanie człowiekiem, oparte na miłości, dobroci i odpowiedzialności. Z kolei te trzy wartości, czyli miłość, dobroć i odpowiedzialność „stanowią grunt do ukształtowania najwyższej dla nauczyciela postawy służby społecznej (Żebrowski 1996, s. 218). Dziś ową postawę można by nazwać kompetencjami psychospołecznymi.

Grzegorzewska w teorii pedeutologicznej zarysowała sylwetkę pedagoga jako powołanego do służby społecznej. Do powinności pedagoga w ujęciu ściśle deontologicznym zaliczyła udzielanie pomocy wielokierunkowej oraz przekazywanie wartości moralnych. Ujęła zawód pedagoga w charakterze ściśle społecznym, którego

[18] J. Żebrowski, *Sylwetka osobowościowa i powinności współczesnego wychowawcy*, Zeszyty Naukowe Wyższej Szkoły Pedagogicznej w Bydgoszczy, z. 31, 1996, s. 217-228, zbiory internetowe: http://repozytorium.ukw.edu.pl/handle/item/2040.

powinny cechować głównie kompetencje moralne oraz zawodowe, a także twórcze wypełnianie codziennych zadań (Szczupał 2016, s. 14).

Pod koniec ubiegłego wieku badania nad sylwetką pedagoga zaczęły dowodzić potrzebie zmiany w kształtowaniu się jego osobowości. Preferowano nauczycieli o wyuczonych umiejętnościach czy też o zdobytych kompetencjach, aniżeli człowieka o wrodzonym talencie pedagogicznym i powołaniu do wykonywania zawodu. Zdaniem Wołoszyna nie ma recepty na gotową sylwetkę pedagoga. Wpływ na jej kształtowanie mają takie względy jak: sprzyjające procesy wzrastania, wychowanie, a przede wszystkim samowychowanie oraz gotowość do ciągłego rozwoju, również w podążaniu za nowymi trendami w dziedzinie edukacji i wychowania (Żebrowski 1996, s. 220).

O wyższości kompetencji nad wrodzonym darem pedagogicznym pisze też Sabina Zalewska. Twierdzi, że w latach dziewięćdziesiątych XX wieku kompetencje wygrały z wrodzonymi zdolnościami. Argumentem za wyższością kompetencji był prostszy sposób ich zmierzenia. W kwestii wrodzonych zdolności nauczycielskich pojawiły się pytania o to, która osobowość pedagogiczna jest najbardziej pożądana. Czy osobowość pedagogiczną można wartościować i pytać czy jest lepsza lub gorsza (Zalewska 2008, s. 1)? Paradoksalnie cytat z dzieła szesnastowiecznego myśliciela – Johna Locke'a – może okazać się odpowiedzią na postawione pytania: „rodzimy się z uzdolnieniami i predyspozycjami, które otwierają nam możliwości niemal nieograniczone, a w każdym razie z takimi, że z ich pomocą można zajść dalej, niż się to na pozór wydaje; ale tylko korzystając z tych uzdolnień zdobywamy sprawność i biegłość w każdym działaniu i zbliżamy się do doskonałości" (Kupisiewicz Cz. i M., 2005, s. 66). Podsumowując można rzec, że ów myśl godzi spory dotyczące kompetencji i wrodzonego talentu. Po co wybierać? Połączenie dwóch substytutów daje ideał.

Nad sylwetką pedagoga specjalnego, jego powinnościami oraz zbiorem cech zastanawiało się wielu znawców pedagogiki specjalnej. Po Grzegorzewskiej rozważań na temat funkcji nauczyciela dziecka niepełnosprawnego podjęła się Janina Doroszewska. Uważała, że zdania pedagoga specjalnego wymagają od niego wielokierunkowego przygotowania. Już wtedy wiedziała, że z biegiem lat kształcenie specjalne wyjdzie poza zręby szkoły specjalnej. Otto Lipkowski zajął się programowo-organizacyjną stroną kształcenia pedagogów specjalnych (Kosakowski 2002, s. 29-30). W osobowości pedagoga widział kilka komponentów: zdolność poznawania wychowanka, umiejętność wpływu wychowawczego oraz stosunek do współdziałającego środowiska. Podkreślał

wagę świadomości ciągłego podnoszenia kompetencji, w celu dostosowania ich do zmieniających się potrzeb wychowanków. Zachęcał do wzbogacania osobowości oraz do umacniania postawy etycznej i społecznej (Lipkowski 1992, s. 219).

Kazimierz Kirejczyk zwracał uwagę na mocne przygotowanie pedagogiczne, oparte na solidnej wiedzy teoretycznej oraz doświadczeniu. Do cech, mających odznaczać pedagoga zalicza miłość i przywiązanie do dziecka, umiejętności współpracy i komunikowania się. Na te ostatnie cechy szczególnie zwracał uwagę. W pracy pedagoga specjalnego widział konieczność odznaczania się kompetencjami społecznymi, w skład których zaliczał zdolności nawiązywania kontaktu, współpracy i współdziałania (Bartnikowska 2016, s. 21). N. Han-Ilgiewicz podkreślała pobudzający wpływ osobowości pedagoga oraz jego ciągły wzrost duchowy. Jej wyobrażenie osoby pedagoga można porównać ze współczesnym rozumieniem tutora. Mówiła, że pedagog powinien być gotowy do wspierania wychowanka, rozmów z nim, udzielania mu rad. Podkreślała wagę poznania dziecka, jego historii oraz środowiska rodzinnego. Twierdziła, że pedagog to przyjaciel, który udowadnia soją postawą, że nie ma przepaści między pokoleniami (Bartnikowska 2016, s. 20-21). Natomiast H. Borzyszkowska analizowała model pedagoga specjalnego w trzech wymiarach pod kątem: jego umysłowości, moralności i humanizmu społecznego (Kosakowski 2002, s. 29-30).

Zdaniem Kosakowskiego literatura przedmiotu przedstawia trzy modele osobowego wzoru pedagoga specjalnego: nauczyciel-wychowawca kompetencyjny, nauczyciel-wychowawca refleksyjny praktyk, nauczyciel-wychowawca specjalista człowieka, jednocześnie podkreślając tendencję wyróżniania wymiaru osobowego oraz wysokich kompetencji w poglądach klasyków polskiej pedagogiki specjalnej (Kosakowski 2002, s. 30-31).

Zdaniem A. Olszak przegląd polskiego piśmiennictwa nad kompetencjami pedagoga specjalnego dowodzi tego, że – zgodnie z głoszonymi poglądami badaczy tej dziedziny – praca nauczyciela szkoły specjalnej jest nierozerwalnie powiązana z realizacją zadań wychowawczych. Oprócz zadań dydaktycznych do obowiązków pedagoga specjalnego należy realizacja zadań opiekuńczych i społecznych. W wyjaśnieniu padają argumenty dotyczące kwintesencji zawodu pedagoga specjalnego: „praca pedagogiczna jest tym szczególnym rodzajem działalności zawodowej, w której charakter i osobowość osoby mającej kontakt z dziećmi jest nie mniej ważny niż przygotowanie merytoryczne. Istotne jest więc to, jak pedagog

specjalny rozumie swoich uczniów, czy zna ich potrzeby i możliwości, czy pragnie z nimi kontaktów i jakie uczucia żywi wobec nich[19] (Olszak 2001, s. 18).

Na przełomie wieków i na początku XXI wieku pedagogika specjalna nieprzerwalnie stawia pytanie o rolę i wizję pedagoga specjalnego w szybko zmieniającej się rzeczywistości. Kosakowski w oparciu o trzy modele pyta o to, kim powinien być pedagog specjalny. Kuligowska (1991), Wyczesany, Kosętka (1996), Pańczyk (2000) zastanawiają się nad właściwym kształceniem pedagogów specjalnych, określaniem jego ról i funkcji oraz rozwijaniem kompetencji (Garlej-Drzewiecka 2002, s. 54). Literatura przedmiotu zwraca uwagę na potrzebę określenia pożądanych właściwości osobowych absolwentów. Podejmuje się temat rozwijania u pedagogów specjalnych kompetencji osobistych, społecznych i komunikacyjnych (Garlej-Drzewiecka 2002, s. 55).

Na tle rozważań osobowościowych pedagogów S. Dylak zadaje dość istotne pytanie: czy mówimy o ideale nauczyciela, czy też o profilu jego umiejętności. W odpowiedzi na postawione pytanie uzasadnia, że ideał osobowościowy nauczyciela został dość szeroko przedstawiony w literaturze pedeutologicznej. Jego zdaniem warto skupić się na budowaniu profilu zawodowego nauczyciela, który będzie zawierał opis niezbędnych kompetencji do skutecznej realizacji szkolnych działań. Zwrócił jednak uwagę na elastyczność profilu (Garlej-Drzewiecka 2002, s. 55), wynikającego zapewne z szybkich zmian świata i społeczeństwa oraz roli i zadań szkoły, próbujących dostosować się do przemian.

4. KSZTAŁTOWANIE KOMPETENCJI PSYCHOSPOŁECZNYCH W POLSKIM SYSTEMIE KSZTAŁCENIA PEDAGOGÓW SPECJALNYCH

„Zawód pedagoga specjalnego to zawód wymagający nie tylko wysokich kwalifikacji, ale też kompetencji, wśród których istotną rolę odgrywają kompetencje osobowościowe. Wiedza i umiejętności to obszary, które łatwo dostrzec, a nawet zmierzyć. Gorzej jest ze sferą osobowości. Jest ona znacznie bardziej ulotna, a tymczasem efekt pracy terapeutycznej, wychowawczej, rewalidacyjnej, edukacyjnej w przypadku ucznia z niepełnosprawnością może w dużej mierze być uzależniony nie tyle od wiedzy pedagoga, co od jego cech osobistych, dzięki którym może on zachęcać

[19] Olszak powołuje się na Grzegorzewską, Doroszewską, Borzyszkowską, Lipkowskiego, Sękowską.

bądź zniechęcać do nauki, pracy nad sobą, pokonywania własnych ograniczeń. Wymaga to od pedagoga specjalnego stałego doskonalenia się, zwiększania zakresu własnych kompetencji, a także ciągłej refleksji nad wykonywaną pracą, swoim w niej miejscem, znaczeniem podejmowanych działań" (Bartnikowska, Kosakowski 2016, s. 7). W kontekście kształcenia aktualnych i przyszłych pedagogów specjalnych powyższy cytat jest niezwykle cenny, podkreślający refleksyjność i świadomość odpowiedzialności za dokonany wybór zawodu.

Czesław Kosakowski, w swoich publikacjach, poświęcając wiele uwagi zagadnieniu kształceniu pedagogów specjalnych w Polsce zaznaczył, że w implikacji do kształcenia pedagogów specjalnych szczególne znaczenie ma fakt, kim jest pedagog specjalny jako człowiek i jako nauczyciel-wychowawca. Istotą tego zawodu jest praca z drugim człowiekiem, najczęściej tym, który z racji swoich ograniczeń potrzebuje wsparcia w rozwoju. Dlatego też oprócz wiedzy i umiejętności ważna jest też osobowość i jej cechy (Kosakowski 2016, s. 85).

Zygmunt Mysłakowski był „orędownikiem nauczyciela-wychowawcy". Apelował o większe zainteresowanie studentem – adeptem na nauczyciela szczególnie pod kątem wychowawczym. Podkreślał znaczącą rolę taktu w praktyce pedagogicznej w relacjach z młodzieżą. Mówił, że osoba pozbawiona tej cechy jest jedynie zwierzchnikiem realizacji zadań, biurokratą, dla którego nie powinno być miejsca w szkole. Cytując Gutzkowa mówił, że takt to rozum serca. Jego brak niszczy współżycie społeczne. Dlatego też twierdził, że kształcenie nauczycieli powinno opierać się głównie na umiejętnościach wychowawczych (Wincenciak 1999, s. 161).

Z powyższego przeglądu literatury przedmiotu odnoszącej się do rozumowania kompetencji psychospołecznych zauważa się konkluzję konieczności wielowymiarowego podejścia do kwalifikacji i kompetencji nauczyciela. Wszystkie klasyfikacje, typologie i podziały kompetencji nauczycielskich będą sprawiały wrażenie niepełnych z powodu ewolucyjnego procesu kształtowania się ich na tle ciągle zmieniających się wymagań społeczno-zawodowych stawianych nauczycielom. W związku z tym należy dążyć, zdaniem M. Sikorskiego, do opracowania kompetencji „redundacyjnych" czyli przyszłościowych, wyższych niż w chwili obecnej są potrzebne. To właśnie one zapewnią nauczycielom realizację przyszłościowych zadań na miarę nowoczesnej szkoły (Sikorski 2008, s. 56).

Na wstępie warto poruszyć kwestię etapu życia i kariery każdego pedagoga/nauczyciela zaliczającego poszczególne fazy rozwoju osobistego

i zawodowego przez okres zawodowego życia. To ma pozytywne i negatywne skutki, jednakże nie jest uniknione. Dreyfusowie przedstawili model nabywania umiejętności.

Poziom 1	Nowicjusz	— Sztywne trzymanie się wyuczonych zasad i planów — Niewielka percepcja sytuacyjna — Brak własnego osądu
Poziom 2	Zaawansowany początkujący	— Wytyczne dla działań bazują na atrybutach lub aspektach pracy (aspekty są ogólnymi cechami sytuacji, rozpoznawalnymi dopiero po zdobyciu jakichś wcześniejszych doświadczeń) — Percepcja sytuacyjna wciąż ograniczona — Wszystkie atrybuty i aspekty pracy są traktowane oddzielnie i wszystkim nadawana jest ta sama ranga
Poziom 3	Kompetentny nauczyciel	— Radzenie sobie z przepełnionymi klasami — Postrzeganie swoich działań przynajmniej częściowo w perspektywie dalekosiężnych celów — Świadome i celowe planowanie — Standardowe i zrutynizowane procedury
Poziom 4	Biegły nauczyciel	— Postrzeganie sytuacji raczej holistycznie, a nie w kontekście aspektów — Widzenie tego, co w danej sytuacji najważniejsze — Dostrzeganie odchyleń od typowego wzorca zachowania lub postępowania — Proces podejmowania decyzji wymaga mniej wysiłku — Używanie jako wskazówek maksym, których znaczenie jest różne w zależności od sytuacji
Poziom 5	Ekspert	— Niepoleganie już dłużej na zasadach, wytycznych lub maksymach — Intuicyjne rozumienie sytuacji — Używanie podejścia analitycznego tylko w nowych sytuacjach lub gdy pojawia się jakiś problem — Posiadanie wizji tego, co możliwe

Rycina 1. Model zdobywania umiejętności proponowany przez H.L. Dreyfusa i S.E. Dreyfus (Day 2004, s. 85).

Powyższy model przedstawia w dość logiczny sposób etapy rozwoju nauczyciela w oparciu o zdobywane doświadczenia. „Doskonalący się nauczyciel już dłużej nie zastanawia się nad charakterystycznymi cechami i zasadami własnego zawodu, a jego postępowanie staje się płynne, elastyczne i wysoce biegłe. Szachista wyrabia w sobie wyczucie gry; uczący się języka zdobywa coraz lepszą jego znajomość; pilot przestaje odczuwać, że prowadzi samolot, a po prostu zaczyna czuć, że lata" (Day 2004, s. 86).

Kompetencje są mierzalne. Często popularnie rozumiane są jako zestaw określonych umiejętności i „pewnej powtarzalnej wiedzy o charakterze zamkniętym” (Malinowska 2014, s. 100). Dlatego w tradycyjnym założeniu kształcenia nauczycieli są one propagowane w podstawowym stopniu, w celu przygotowania nauczyciela do realizacji zadań zawodowych. Natomiast kompetencje w szczegółowym znaczeniu podkreślają „intelektualny wymiar działania nauczycieli” (Malinowska 2014, s. 100), co osadza je w tzw. modelu nowego profesjonalizmu.

Zdaniem J. Malinowskiej lepiej o pracy nauczyciela wyrażać się poprzez profesję i profesjonalizm nauczyciela, aniżeli poprzez zawód i funkcjonowanie w roli zawodowej. Uzasadnia to tym, że rozumienie zawodu sprowadza się do opanowania pewnych zamkniętych i zdefiniowanych umiejętności poprzez powtarzanie i modelowanie. Takie pojęcie zawodu nauczyciela sprowadza go do realizatora gotowych scenariuszy w schematycznych sytuacjach, ograniczając możliwości modyfikowania działań. „Profesjonalizm natomiast opiera się na ciągłym konstruowaniu wiedzy procesualnej na podstawie wykształcenia akademickiego, co pozwala na budowanie szerokich kompetencji” (Malinowska 20014, s. 100).

Podejście do profesji nauczycielskiej prezentowane przez Malinowską zakłada dłuższy proces stawania się nauczycielem w oparciu o wiedzę akademicką oraz świadomość potrzeby samorozwoju, w celu dokonywania potrzebnych i koniecznych zmian w edukacji.

W obecnym systemie kształcenia pedagogów, również specjalnych, niewiele miejsca poświęca się edukacji kompetencji miękkich, do jakich zaliczyć można kompetencje psychospołeczne. Zdaniem Jana R. Paśko kształcenie nauczycieli można przedstawić za pomocą czterech ogólnych schematów. W każdym z nich widoczne jest nastawienie na kształcenie merytoryczne i pedagogiczne oraz to jak one łączą się ze sobą. Autor wyodrębnia również termin oddziaływań wychowawczych nauczyciela, który definiuje jako wpływ na rozwój sfery psychicznej ucznia, na kształtowanie jego charakteru oraz zainteresowań. Podkreśla również fakt, że w edukacji przyszłych nauczycieli kompetencje wychowawcze traktuje się w zawężonym znaczeniu i rozumie się je jako nauczanie poprawnego zachowania (Paśko 2008, s. 65-66).

Czesław Banach pisał, że „celem edukacji nauczycielskiej powinna być przede wszystkim pomoc kształcącym się w zdobywaniu przez nich różnych kompetencji i kwalifikacji specyficznych dla nauczycielskiej profesji oraz zapewnianie im minimum warunków do tego, by stawali się ludźmi otwartymi oraz przyjaznymi dla młodzieży

i środowiska, aby byli i ciągle stawali się ludźmi" (Banach 1996, s. 31). Podkreślił też fakt, że na kierunkach pedagogicznych studenci realizują materiał z dziedzin: pedagogiki, psychologii, historii wychowania, pedagogiki porównawczej. Natomiast dla porównania podał, że realizowany ze studentami materiał z dziedziny psychologii i pedagogiki, w ramach nauczycielskich studiów kierunkowych, odbywa się często w formie symbolicznej (Banach 1996, s. 28), co funkcjonuje do dziś, stąd różnice w kompetencjach u nauczycieli i pedagogów.

Zdaniem Kosakowskiego studenci pedagogiki specjalnej są nadmiernie edukowani pod kątem wiedzy merytorycznej, niewystarczająco zaś pod kątem kształtowania pożądanych w zawodzie umiejętności i postaw. Proponuje studia podyplomowe prowadzone w formie warsztatowej z uzupełniania kompetencji psychopedagogicznych. Jednak jak sam zauważa, że pomysł ten może się nie przyjąć z powodu nałożonego na absolwenta studiów obowiązku finansowania kolejnego etapu kształcenia (Kosakowski 2002, s. 35).

E. Szadzińska przedstawiła propozycje zmian w kształceniu nauczycieli poszczególnych autorytetów z dziedziny pedeutologii. I tak H. Kwiatkowska w prognozach dotyczących zmian w edukacji nauczycieli zwraca szczególną uwagę na kształtowanie wśród adeptów „humanizacji podmiotu, relacji międzypodmiotowej i relacji podmiotu ze światem zewnętrznym" (Szadzińska 2000, s. 298). W uproszczeniu należy podmiotowo traktować wychowanka, ukierunkować go na relacje z ludźmi oraz ze światem zewnętrznym.

Zdaniem Marii Dudzikowej jedną z ważniejszych grup zadań nauczycielskich do wypracowania jest rozwijanie motywacji oraz umiejętności twórczego i innowacyjnego, w tym także etycznego rozwiązywania problemów edukacyjnych oraz budowanie wizji siebie jako nauczyciela (Szadzińska 2000, s. 298).

„(…) kompetencje i cechy osobowościowe nauczycieli są bardzo różnie formułowane. Różne orientacje i koncepcje edukacji nauczycielskiej rywalizują z sobą, albo się wzajemnie przenikają, może dlatego że nie doceniamy wzajemnych wyników badań pedagogicznych, psychologicznych i socjologicznych" (Banach 1996, s. 9). Cytat autorstwa Czesława Banacha tłumaczy, dlaczego kompetencje psychospołeczne z nazwy nie funkcjonują w literaturze. Jednakże zadania o charakterze psychologicznym i społecznym są jasno zaznaczone. Zalicza się do nich:

— towarzyszenie uczniom w procesie wychowania, niezależnie od ich stanu i możliwości,

- dostarczanie informacji oraz zrozumiałych przykładów,
- pomoc odszukiwaniu źródeł wiedzy z dostosowaniem do ich potrzeb i możliwości rozwojowych
- doradzanie w zakresie wyboru zajęć umożliwiających poznanie siebie, świata i innych ludzi,
- uświadamianie w kwestii potrzeby dalszego doskonalenia się oraz ponoszenia odpowiedzialności za samodzielne wybory,
- pomoc w rozwijaniu sposobów działania i myślenia (Minczakiewicz 2002, s. 45).

J. Pańczyk pisze również o konieczności kształtowania u studentów pedagogiki specjalnej tzw. „kompetencji niezwykłych", rozumiejąc przez nie wszystkie umiejętności z zakresu terapii podstawowych, które w zastosowaniu podczas procesu edukacyjno-rehabilitacyjnego podnoszę poziom funkcjonowania jednostki (Pańczyk 2004, s. 20). Autor podkreśla fakt, że wpajanie owych kompetencji należy dołożyć do programu kształcenia przyszłych pedagogów specjalnych o określonych wcześniej cechach osobowościowych. Tak skompilowane kompetencje dadzą zamierzony efekt w postaci podnoszenia jakości życia osób niepełnosprawnych.

IV. PODSTAWY METODOLOGICZNE BADAŃ WŁASNYCH

1. CEL BADAŃ I PROBLEMATYKA BADAWCZA

Głównym celem poznawczym niniejszej rozprawy naukowej jest diagnoza kompetencji psychospołecznych nauczycieli gimnazjów specjalnych, porównanie ich z kompetencjami psychospołecznymi nauczycieli gimnazjów ogólnodostępnych oraz ustalenie ewentualnych różnic, z odniesieniem do kontekstu specyfiki pracy pedagogicznej nauczycieli gimnazjów specjalnych. Kolejnym celem jest przygotowanie opracowania, w którym zebrane będą wyniki dotychczasowych badań dotyczących kompetencji psychospołecznych nauczycieli, w tym zwłaszcza nauczycieli szkół specjalnych oraz podjęcie dyskursu z tymi wynikami w oparciu o własne eksploracje.

Celem praktycznym niniejszej rozprawy jest sformułowanie wniosków natury aplikacyjnej, aspirujących do optymalizowania programów kształcenia i doskonalenia nauczycieli, ze szczególnym uwzględnieniem działań ukierunkowanych na kształtowanie kompetencji psychospołecznych, które są szczególnie ważne dla realizacji funkcji wychowawczej w ramach wykonywania tego zawodu.

Problematyka niniejszej dysertacji częściowo koreluje z poglądami H. Baiera, który pisał, że „wymagania stawiane nauczycielom szkoły specjalnej w ich pracy zawodowej, to: wiedza fachowa, zdolności dydaktyczne, stabilność emocjonalna oraz cechy charakterologiczne pozwalające na bycie wzorem zarówno w życiu szkolnym, jak i pozaszkolnym" (cyt. za: Olszak 2001, s. 113).

Zakres wiedzy uzyskanej w oparciu o analizy literaturowe umożliwił sformułowanie następujących problemów badawczych:

Problem I. Jakie kompetencje psychospołeczne prezentują nauczyciele gimnazjów specjalnych i czy różnią się one od kompetencji psychospołecznych nauczycieli gimnazjów ogólnodostępnych?

W rozwiązaniu tego problemu pomocne będą pytania uszczegóławiające następującej treści:

Pytanie 1. Jakie kompetencje społeczno-komunikacyjne wykazują nauczyciele gimnazjów specjalnych i czy różnią się one od kompetencji komunikacyjnych nauczycieli gimnazjów ogólnodostępnych?

Kompetencje społeczno-komunikacyjne wyrażane są poprzez poprawne i skuteczne operowanie językiem w sytuacjach edukacyjnych. Jest to również ogólnie pojmowany poziom komunikacji i funkcjonowania społecznego oraz pozytywnego nastawienia do ludzi.

Odpowiedź na to pytanie badawcze pozwoli mi uzyskać analiza wyników zgromadzonych z zastosowaniem następujących technik badawczych: Kwestionariusz Kompetencji Społecznych (KKS A. Matczak),Kwestionariusz Pozytywnego Nastawienia (N/A W. Kulesza) oraz Skala Ustosunkowań Interpersonalnych (SUI) według Jana Stanika.

Pytanie 2. Jakie są kompetencje asertywne nauczycieli gimnazjów specjalnych i czy różnią się one od kompetencji asertywnych nauczycieli gimnazjów ogólnodostępnych?

Asertywność oznacza przyjazną stanowczość w wyrażaniu myśli i uczuć bez usprawiedliwiania się. To także rodzaj komunikowania się szczególnie pożyteczny w wielu trudnych społecznie sytuacjach, tj. odmowa, protest, realizacja ważnego celu wbrew niechęci, wyrażanie reakcji na krytykę (Hamer 1999, s. 85-86).Do diagnozy asertywności badanych nauczycieli został zastosowany test nazywany Mapą Asertywności autorstwa Małgorzaty Fijewskiej-Król.

Pytanie 3. Jakie są kompetencje emocjonalne nauczycieli gimnazjów specjalnych i czy różnią się one od kompetencji emocjonalnych nauczycieli gimnazjów ogólnodostępnych?

Kompetencja emocjonalna to skuteczność w przeprowadzaniu interakcji społecznych, które wywołują emocje (Madalińska-Michala, Góralska 2012, s. 95). Innymi słowy kompetencja emocjonalna „jest to prowadząca do rozwoju jednostki zdolność zaangażowania się w transakcje w zmiennym i niekiedy niesprzyjającym środowisku społeczno-fizycznym” (Saarni 1999, s. 79). Dla celów diagnozy kompetencji emocjonalnych badanych nauczycieli zastosowałam Kwestionariusz Kompetencji Emocjonalnych (KE M. Leopold, K. Ruda) oraz Kwestionariusz Rozumienia Empatycznego (KRE A. Węgliński).

Pytanie 4. Jak radzą sobie ze stresem nauczyciele gimnazjów specjalnych i czy sposoby te różnią się od sposobów radzenia sobie ze stresem nauczycieli gimnazjów ogólnodostępnych?

Stres to stan napięcia spowodowany trudną sytuacją, z którą nie potrafimy sobie poradzić. Umiejętność konstruktywnego radzenia sobie z własnym lub cudzym stresem można nazwać również sztuką uspokajania. Ze stresem można sobie poradzić łagodząc obawy lub usuwając przyczyny. (Hamer 1999, s. 24). Dla celów diagnozy radzenia sobie ze stresem przez badanych nauczycieli został użyty Kwestionariusz Radzenia Sobie w Sytuacjach Stresowych (CISS N. S. Endler, J. D. A. Parker).

Problem II. Czy staż pracy różnicuje kompetencje psychospołeczne badanych nauczycieli gimnazjów specjalnych i ogólnodostępnych oraz czy zróżnicowania te są podobne w grupach badawczej i porównawczej?

W celu rozwiązania problemu badawczego numer 2 sformułowane zostały następujące pytania szczegółowe:

Pytanie 1. Czy staż pracy różnicuje kompetencje społeczno-komunikacyjne badanych nauczycieli gimnazjów specjalnych i ogólnodostępnych oraz czy zróżnicowania te są podobne w grupach badawczej i porównawczej?

Pytanie 2. Czy staż pracy różnicuje kompetencje asertywne badanych nauczycieli gimnazjów specjalnych i ogólnodostępnych oraz czy zróżnicowania te są podobne w grupach badawczej i porównawczej?

Pytanie 3. Czy staż pracy różnicuje kompetencje emocjonalne badanych nauczycieli gimnazjów specjalnych i ogólnodostępnych oraz czy zróżnicowania te są podobne w grupach badawczej i porównawczej?

Pytanie 4. Czy staż pracy różnicuje kompetencje antystresowe badanych nauczycieli gimnazjów specjalnych i ogólnodostępnych oraz czy zróżnicowania te są podobne w grupach badawczej i porównawczej?

Problem III. Czy poziom samooceny różnicuje kompetencje psychospołeczne badanych nauczycieli gimnazjów specjalnych i ogólnodostępnych oraz czy zróżnicowania te są podobne w grupach badawczej i porównawczej?

W celu rozwiązania problemu badawczego numer 3 sformułowane zostały następujące pytania szczegółowe:

Pytanie 1. Czy poziom samooceny różnicuje kompetencje społeczno-komunikacyjne badanych nauczycieli gimnazjów specjalnych i ogólnodostępnych oraz czy zróżnicowania te są podobne w grupach badawczej i porównawczej?

Pytanie 2. Czy poziom samooceny różnicuje kompetencje asertywne badanych nauczycieli gimnazjów specjalnych i ogólnodostępnych oraz czy zróżnicowania te są podobne w grupach badawczej i porównawczej?

Pytanie 3. Czy poziom samooceny różnicuje kompetencje emocjonalne badanych nauczycieli gimnazjów specjalnych i ogólnodostępnych oraz czy zróżnicowania te są podobne w grupach badawczej i porównawczej?

Pytanie 4. Czy poziom samooceny różnicuje kompetencje antystresowe badanych nauczycieli gimnazjów specjalnych i ogólnodostępnych oraz czy zróżnicowania te są podobne w grupach badawczej i porównawczej?

Na podstawie dostępnej literatury dotyczącej problematyki kompetencji psychospołecznych pedagogów specjalnych oraz nauczycieli szkół ogólnodostępnych sformułowałam hipotezę do każdego pytania szczegółowego.

Hipotezy odnoszące się do pytań uszczegóławiających problem badawczy numer I:

Zakładam, że istnieje różnica między kompetencjami psychospołecznymi nauczycieli gimnazjów specjalnych a kompetencjami psychospołecznymi nauczycieli gimnazjów ogólnodostępnych

Zakładam, że nauczyciele gimnazjów specjalnych charakteryzują się wyższym poziomem kompetencji społeczno-komunikacyjnych niż nauczyciele gimnazjów ogólnodostępnych.

Pedagog specjalny w procesie nauczania musi wykazać się dużą skutecznością w komunikowaniu się z uczniem, szczególnie jeśli jest to uczeń z upośledzeniem umysłowym. Sprawne i skuteczne komunikowanie się zapewnia sukces oddziaływań edukacyjnych. Aby wykazać się posiadaniem kompetencji komunikacyjno-społecznej pedagog powinien dobrze znać psychologię ucznia, mechanizmy rozwoju uwarunkowane możliwościami i doświadczeniami danej jednostki (Kucuj 2008, s. 101).

Zakładam, że nauczyciele gimnazjów specjalnych charakteryzują się wyższym poziomem kompetencji asertywnych niż nauczyciele gimnazjów ogólnodostępnych.

Asertywności nie można się nauczyć z książek, ale można się poddać treningowi asertywności. Asertywność to umiejętność zachowania się zdecydowanego, ale

spokojnego oraz wolnego od agresji i lęku. Zachowania asertywne są skutecznym, bezpośrednim i precyzyjnym wyrażaniem poglądów i uczuć. To także poszanowanie innych ludzi w takim samym stopniu jak samego siebie. Jeśli nauczyciel szanuje ucznia tak samo jak siebie, oznacza to, że przyznaje mu takie same prawa jak sobie. A są to prawa do: kulturalnego i sprawiedliwego traktowania, obrony przed manipulacją, poczucia odpowiedzialności za własne uczucia, myśli i czyny, obrony własnego zdania, a także popełniania błędów (Hamer 1994, s. 68). Stosowanie zachowań asertywnych w pracy pedagogów specjalnych jest niezwykle cenną umiejętnością. Pomaga to w utrzymaniu dobrych stosunków między nauczycielem a uczniami, pozbawionych manipulacji, dominacji, wykorzystywania i wyzyskiwania.

Zakładam, że nauczyciele gimnazjów specjalnych charakteryzują się wyższym poziomem kompetencji emocjonalnej niż nauczyciele gimnazjów ogólnodostępnych.

Nauczyciel tworzy odpowiednią atmosferę sprzyjającą zaangażowaniu uczniów w życie szkolne, także w proces uczenia się. Sam proces uczenia się uwarunkowany jest emocjami. Nauczyciel rozwijając swoje umiejętności intra- i interpersonalne będzie miał większą łatwość w zainteresowaniu ucznia zajęciami, a tym samym zmotywowaniu go do dalszej nauki. Nauczyciel świadomy tego, w jaki sposób emocje mogą wpływać na przebieg i rezultaty uczenia się oraz funkcjonowanie w środowisku szkolnym, stara się by jego reakcje i sposób zachowania były źródłem pozytywnych emocji, które pozwalają uczniowi poczuć się komfortowo oraz uwierzyć, że jest w stanie sam wiele osiągnąć (Madalińska-Michalak, Góralska, s. 123). Posiadanie kompetencji emocjonalnych w zawodzie pedagoga specjalnego jest szczególnie ważne. Uczeń niepełnosprawny nierzadko nie rozumie swoich stanów emocjonalnych, a więc ma również problem z ich kontrolowaniem. Stąd ważne jest, aby nauczyciel posiadał umiejętność panowania zarówno nad swoimi emocjami jak i emocjami swojego podopiecznego.

Zdolności empatyczne również mogą odegrać znaczącą rolę. Są one nieodłącznymi elementami współpracy międzyludzkiej. Polegają one na uważnym wsłuchiwaniu się w to, co ma do zakomunikowania uczeń, na docieraniu do jego doznań, uczuć i myśli. Nie są to proste zadania, szczególnie gdy uczeń jest upośledzony umysłowo (Kucuj 2008, s. 102).

Zakładam, że nauczyciele gimnazjów specjalnych charakteryzują się wyższym poziomem kompetencji antystresowej niż nauczyciele gimnazjów ogólnodostępnych.

Nauczyciel nieradzący sobie z własnym stresem nie potrafi pomóc uczniom. Niespokojny lub zobojętniały nie będzie w stanie być ani dobrym nauczycielem, ani wychowawcą, ani przyjacielem młodzieży. Niepokonany stres może przerodzić się we frustrację, konflikty społeczne, lęk, bóle somatyczne czy smutek. A to w konsekwencji może prowadzi do stanów depresyjnych czy też niechęci do działania (Hamer 1994, s. 122). Praca z uczniem niepełnosprawnych wymaga od nauczyciela zarówno zdrowia psychicznego jak i fizycznego. Optymizm jest szczególnie ważny w kontakcie z osobami niepełnosprawnymi, a dobra forma fizyczna i psychiczna - potrzebne w opiece i pomocy tym, którzy jej wymagają.

Hipotezy odnoszące się do pytań uszczegóławiających problem badawczy numer II:

Zakładam, że staż pracy różnicuje kompetencje psychospołeczne badanych nauczycieli gimnazjów specjalnych i ogólnodostępnych.

Mówiąc o stażu pracy mam na myśli czas, podczas którego nauczyciel pracując miał sposobność zdobywania doświadczeń zawodowych. Staż pracy nauczycieli jest z pewnością bardziej odpowiednim wskaźnikiem profesji nauczycielskiej niż sam wiek. Należy wziąć pod uwagę fakt, iż spore grono nauczycieli to kobiety, spośród których znaczna część spędza mniej lub więcej czasu na urlopie macierzyńskim, a zatem długość ich praktyki zawodowej ulega skróceniu (Průcha 2004, s. 109). Zakładam, że kompetencje psychospołeczne należą do grupy tych kompetencji, które zdobywa się pracując z uczniem lub z klasą w konkretnej rzeczywistości edukacyjnej.

Zakładam, że staż pracy różnicuje kompetencje społeczno-komunikacyjne nauczycieli gimnazjów specjalnych i nauczycieli gimnazjów ogólnodostępnych, przy czym nauczyciele z dłuższym stażem przejawiają kompetencje wyższe.

Zakładam, że staż pracy różnicuje kompetencje asertywne nauczycieli gimnazjów specjalnych i nauczycieli gimnazjów ogólnodostępnych, przy czym nauczyciele z dłuższym stażem przejawiają kompetencje wyższe.

Zakładam, że staż pracy różnicuje kompetencje emocjonalne nauczycieli gimnazjów specjalnych i nauczycieli gimnazjów ogólnodostępnych, przy czym nauczyciele z dłuższym stażem przejawiają kompetencje wyższe.

Zakładam, że staż pracy różnicuje kompetencje antystresowe nauczycieli gimnazjów specjalnych i nauczycieli gimnazjów ogólnodostępnych, przy czym nauczyciele z dłuższym stażem przejawiają kompetencje wyższe.

Hipotezy odnoszące się do pytań uszczegóławiających problem badawczy numer III:

Zakładam, że poziom samooceny różnicuje kompetencje psychospołeczne badanych nauczycieli gimnazjów specjalnych i ogólnodostępnych.

Zdaniem K. Polaka samoocena kompetencji nauczycieli stanowi regulator działań zawodowych, co oznacza, że sposób postępowania człowieka jest ściśle związany z tym, jak ocenia on samego siebie, w szczególności zaś swoje kompetencje do realizacji zadań osobistych i zawodowych (Polak 1997, s. 62-63). Dlatego uważam, że warto zwrócić uwagę na konsekwencje pozytywnej samooceny w kontekście podejmowanych przez pedagogów działań wychowawczych. Wysoka samoocena kompetencji psychospołecznych może z jednej strony motywować nauczycieli do podejmowania działań, do których czują się dobrze przygotowani oraz spodziewają się sukcesu. Z drugiej zaś strony częste podejmowanie działań może grozić zautomatyzowaniem pracy nauczyciela w kwestii wychowania, a to niesie ryzyko działania na szkodę wychowanka.

Zakładam, że poziom samooceny różnicuje kompetencje społeczno-komunikacyjne badanych nauczycieli gimnazjów specjalnych i ogólnodostępnych, przy czym nauczyciele z wyższą samooceną przejawiają wyższy poziom tych kompetencji.

Zakładam, że poziom samooceny różnicuje kompetencje asertywne badanych nauczycieli gimnazjów specjalnych i ogólnodostępnych, przy czym nauczyciele z wyższą samooceną przejawiają wyższy poziom tych kompetencji.

Zakładam, że poziom samooceny różnicuje kompetencje emocjonalne badanych nauczycieli gimnazjów specjalnych i ogólnodostępnych, przy czym nauczyciele z wyższą samooceną przejawiają wyższy poziom tych kompetencji.

Zakładam, że poziom samooceny różnicuje kompetencje antystresowe badanych nauczycieli gimnazjów specjalnych i ogólnodostępnych, przy czym nauczyciele z wyższą samooceną przejawiają wyższy poziom tych kompetencji.

2. METODA, TECHNIKA I NARZĘDZIA BADAWCZE

Za metodę badawczą obrano sondaż diagnostyczny, zaś na technikę badań - ankietę. Pilch i Bauman definiują ankietę jako „technikę gromadzenia informacji polegającą na wypełnianiu najczęściej samodzielnie przez badanego specjalnych kwestionariuszy na ogół o wysokim stopniu standaryzacji" (Pilch, Bauman 2010, s. 96).

Konarzewski pisze, że podstawą ankiety jest kwestionariusz w postaci ustalonej listy pytań (Krok 2015, s. 58). Wypełnianie kwestionariuszy ankietowych może odbywać się techniką tradycyjną, to znaczy w formie papierowej. Natomiast sposobem rozprowadzenia kwestionariuszy może być „rozdawanie”, które zdaniem E. Krok (2015, s. 59) jest wręczaniem ich respondentom, a potem zbieraniem lub składaniem w określonym miejscu) oraz „ogólnodostępność”, czyli wyłożenie kwestionariuszy w ogólnodostępnym miejscu placówki.

Podjęta problematyka wymagała zastosowania następujących narzędzi badawczych:

- Kwestionariusz Kompetencji Społecznych (KKS A. Matczak), który służy do oceny kompetencji społecznych (również komunikacyjnych) rozumianych, jako nabyte umiejętności warunkujące efektywność funkcjonowania człowieka w różnych sytuacjach społecznych. Jest to narzędzie, które ma zastosowanie w badaniu między innymi osób dorosłych. Kwestionariusz składa się z 90 pozycji. Osoba badana ocenia na skali czterostopniowej efektywność, z jaką daną czynność wykonuje. 60 spośród wymienianych pozycji to „czynności oznaczające radzenie sobie w różnego rodzaju sytuacjach społecznych, które mogą być uznane za sytuacje trudne” (KKS Matczak, opis).
- Kwestionariusz pozytywnego nastawienia (N/A W. Kulesza),pomagający w ustaleniu pozytywnego nastawienia do ludzi i do współpracy z nimi. Zatytułowana przez autora kwestionariusza *Ankieta Lubienie* składa się z siedmiostopniowej skali, na której osoba badana zaznacza między innymi co sądzi o swoim współpracowniku, czy go polubiła oraz jak się z nim współpracuje. Początek skali – 1 oznacza odpowiedź „zdecydowanie nie”, natomiast koniec – 7 to „zdecydowanie tak”.
- Skala Ustosunkowań Interpersonalnych (SUI) według Jana Stanika - narzędzie służy między innymi do diagnozy stylu społecznego funkcjonowania. Jednostka w kontakcie interpersonalnym podejmując określone zachowania względem drugiej osoby, kieruje się nie tylko świadomością wynikającą z własnej samooceny, lecz także wiedzą o drugiej osobie oraz świadomością tego, w jaki sposób jest odbierana przez tę drugą osobę. Założenie to jest zgodne z założeniami teorii atrybucji. Narzędzie składa się z 12 skal – każda bada określony przez autora typ społecznego funkcjonowania.

- Mapa asertywności (M. Król-Fijewska) – powszechny test do mierzenia asertywności. Pomaga zdiagnozować trudności w zachowaniach asertywnych. Test pozwala oszacować czy badany zachowuje się asertywnie, a jeśli tak to w jakich obszarach ten potencjał może być podnoszony. Test składa się z 42 pytań w 10 obszarach, dotyczących postaw asertywnych określanych przez autorkę testu, jako wyrażanie siebie oraz nienaruszanie praw innych osób w różnych sytuacjach.
- Kwestionariusz Kompetencji Emocjonalnych (KE M. Leopold, K. Ruda), służący do diagnozowania kompetencji emocjonalnej jako „umiejętności demonstrowania samoskuteczności w społecznych transakcjach uruchamiających emocje" (Saarni 1997, s. 38). Kwestionariusz ten stworzono dla wyjaśnienia między innymi intraindywidualnych różnic w rozwoju poszczególnych elementów struktury kompetencji emocjonalnej. Składowymi kompetencji emocjonalnej rozumianej przez autorkę testu są: znajomość funkcjonowania emocjonalnego innych osób, umiejętności dotyczące własnego funkcjonowania emocjonalnego, wiedza i umiejętności istotne w relacjach interpersonalnych, skuteczność emocjonalna, umiejętności stosowane w analizie emocji. Kwestionariusz składa się z 76 pytań, na które można udzielić jedno z 5 możliwych odpowiedzi, gdzie 1 oznacza „nigdy/zdecydowanie mnie nie dotyczy", a 5 – „zawsze/zdecydowanie mnie dotyczy".
- Kwestionariusz Rozumienia Empatycznego (KRE A. Węgliński), który służy do pomiaru empatii rozumianej jako zdolność psychiczną motywującą jednostkę do szukania bliskości z innymi ludźmi poprzez: dzielenie przeżyć emocjonalnych z innymi, wrażliwość na przeżycia innych ludzi oraz gotowość poświecenia się dla innych**.** Test zawiera 33 zdania odnoszące się do myśli i przeżyć osoby badanej związanych z kontaktami interpersonalnymi. Badany może zaznaczyć jedną z czterech możliwych odpowiedzi: tak, raczej, tak, raczej nie i nie.
- Kwestionariusz radzenia sobie w sytuacjach stresowych (CISS N. S. Endler, J. D. A. Parker) – kwestionariusz do badania dominującego sposobu radzenia sobie ze stresem. Pozwala zdiagnozować czy badana osoba konstruktywnie radzi sobie ze stresem, czy też poprzez nieadekwatne zachowania zwiększa jego poziom. Składa się z 48 twierdzeń dotyczących różnych zachowań, jakie ludzie mogą podejmować w sytuacjach stresowych. Osoba badana wskazuje na 5-stopniowej skali

częstotliwość, z jaką podejmuje dane działanie w sytuacji stresowej, gdzie 1 oznacza nigdy, 2 – bardzo, 3 – czasami, 4 – często, a 5 – bardzo często.

3. ORGANIZACJA I PRZEBIEG BADAŃ

Badania zostały przeprowadzone w okresie od września 2015 do czerwca 2017 roku. Objęto nimi nauczycieli gimnazjów specjalnych oraz nauczycieli gimnazjów ogólnodostępnych. Łącznie badaniami objęto grupę 108 nauczycieli, przy czym 57 osób było w okresie prowadzenia badań nauczycielami gimnazjów specjalnych, a 51 - gimnazjów ogólnodostępnych. Badani nauczyciele byli pracownikami 8 gimnazjów lubelskich.

Były to następujące placówki:

- Zespół Szkół nr 4 im. Janusza Korczaka w Lublinie,
- Społeczne Szkoły Terapeutyczne im. Hansa Christiana Andersena w Lublinie,
- Specjalny Ośrodek Szkolno-Wychowawczy nr 2 w Lublinie,
- Gimnazjum nr 7 w Lublinie,
- Gimnazjum nr 18 im. Macieja Rataja w Lublinie,
- Gimnazjum nr 19 im. Józefa Czechowicza w Lublinie,
- Gimnazjum nr 12 w Lublinie,
- Gimnazjum Śródziemnomorskie im. Dominika Guzmana w Lublinie.

We wszystkich szkołach badania zostały przeprowadzone przez autorkę pracy. Wstępny okres badań polegał na wyszukaniu danych adresowych interesujących mnie placówek. Kolejnym etapem było złożenie podań w sekretariatach szkół o zgody na przeprowadzenie badań wśród nauczycieli. Nieodzowne okazało się nawiązanie kontaktu z dyrekcją każdej szkoły, w celu wyjaśnienia charakteru badań, sposobu ich przeprowadzania oraz liczebności grupy nauczycieli poddanej badaniu. Należy podkreślić, że w szkołach, do których się zgłaszałam byłam przyjmowana otwarcie i z ogromną życzliwością, pomimo że wypełnianie kwestionariuszy było bardzo czasochłonne, a wytypowani do badań nauczyciele byli często mocno obciążeni licznymi obowiązkami. Przed przystąpieniem do badań podkreślałam ich anonimowy charakter.

4. CHARAKTERYSTYKA BADANEJ GRUPY

Osoby uczestniczące w badaniach zostały wytypowane w sposób celowo-losowy. Ogółem wzięło w nich udział 108 nauczycieli, z czego 57 osób to pracownicy szkół specjalnych (52,78% ogółu), a 51 szkół ogólnodostępnych (47,22%). Dokładną charakterystykę grupy przedstawiono w tabeli 1.

Tabela 1. Charakterystyka badanych grup nauczycieli szkół specjalnych i ogólnodostępnych

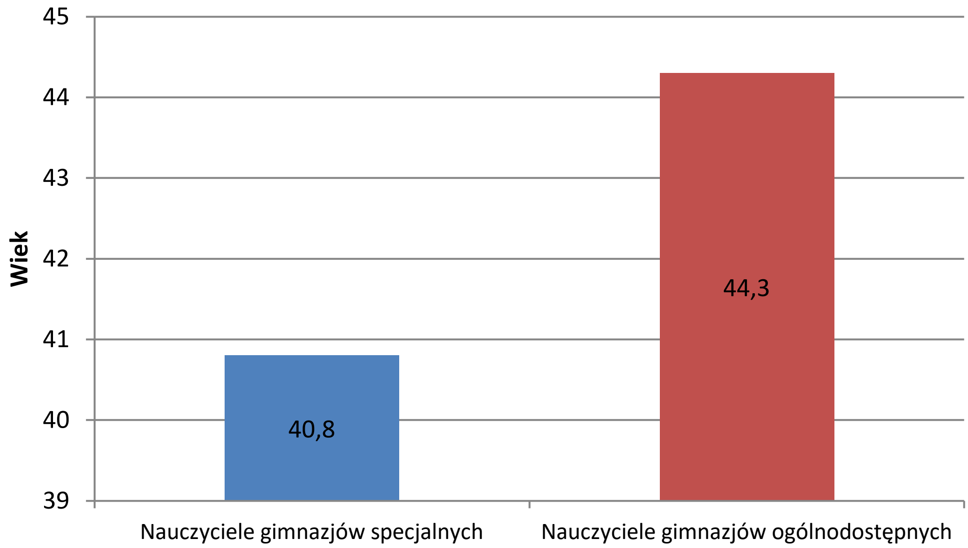
Analizowana zmienna		Nauczyciele gimnazjów specjalnych	Nauczyciele gimnazjów ogólnodostępnych	Analiza statystyczna	Grupa ogółem
Wiek	M± SD Min–Max	40,8 ± 8,7 29–61	44,3± 9,5 24–62	t = -1,961 p = 0,052	42,5± 9,2 24–62
Staż pracy	M± SD Min–Max	13,7 ± 9,1 1–38	19,1± 9,4 1–40	t = -3,051 p = 0,003	16,2 ± 9,4 1–40
Płeć	Kobiety	46 80,70%	40 78,43%	Chi^2 = 0,086 p = 0,770	86 79,63%
	Mężczyźni	11 19,30%	11 21,57%		22 20,37%
Forma zatrudnienia	Stała	22 38,60%	0 0,00%	–	22 20,37%
	1 rok	1 1,75%	0 0,00%		1 0,93%
	Pełny etat	30 52,63%	36 70,59%		66 61,11%
	Umowa na zastępstwo	1 1,75%	1 1,96%		2 1,85%
	Część etatu	2 3,51%	13 25,49%		15 13,89%
	Inne	1 1,75%	1 1,96%		2 1,85%
Stanowisko	Nauczyciel	54 94,74%	45 88,24%	–	99 91,67%
	Wychowawca zespołu	1 1,75%	0 0,00%		1 0,93%
	Psycholog	0 0,00%	1 1,96%		1 0,93%
	Dyrektor	0 0,00%	1 1,96%		1 0,93%
	Pedagog	1 1,75%	2 3,92%		3 2,78%
	Pedagog specjalny	1 1,75%	2 3,92%		3 2,78%
Ogółem		57	51	–	108

Średni wiek badanych nauczycieli wyniósł 42,5 lat, przy czym ankietowani ze szkół specjalnych byli nieznacznie młodsi (średnia wieku w tej grupie to 40,8) niż respondenci ze szkół ogólnodostępnych (średnia wieku w tej grupie to 44,3) – nie odnotowano jednak istotnych statystycznie różnic między grupami w tym zakresie. Takie różnice (p=0,003) odnotowano jednak w przypadku stażu pracy – nauczyciele szkół specjalnych cechowali się krótszym stażem pracy (średnio 13,7 lat) niż osoby ze szkół ogólnodostępnych (średnia w tej grupie to 19,1 lat).

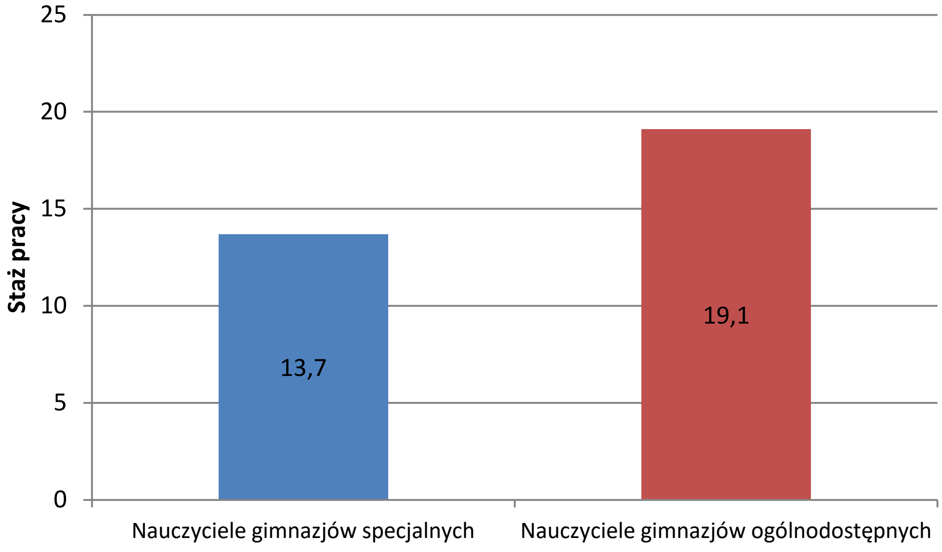
W obydwu grupach zdecydowanie przeważały kobiety – stanowiły około 80% badanych. Większość osób wskazywała, że jest to praca na pełnym etacie (61,11% ogółu respondentów) lub w przypadku nauczycieli ze szkół specjalnych – praca „stała" (38,60% tej grupy). Wśród respondentów ze szkół ogólnodostępnych co czwarty był zatrudniony na część etatu (25,49% badanych w tej grupie). Pozostałe formy zatrudnienia były wskazywane przez pojedyncze osoby. Prawie wszyscy badani zatrudnieni byli na stanowisku nauczyciela – 94,74% badanych ze szkół specjalnych i 88,24% ze szkół ogólnodostępnych, a tylko pojedyncze osoby pracowały na innych stanowiskach, takich jak wychowawca zespołu, psycholog, dyrektor, pedagog czy pedagog specjalny.

Poniższe wykresy stanowią obraz graficzny charakterystyki badanej grupy.

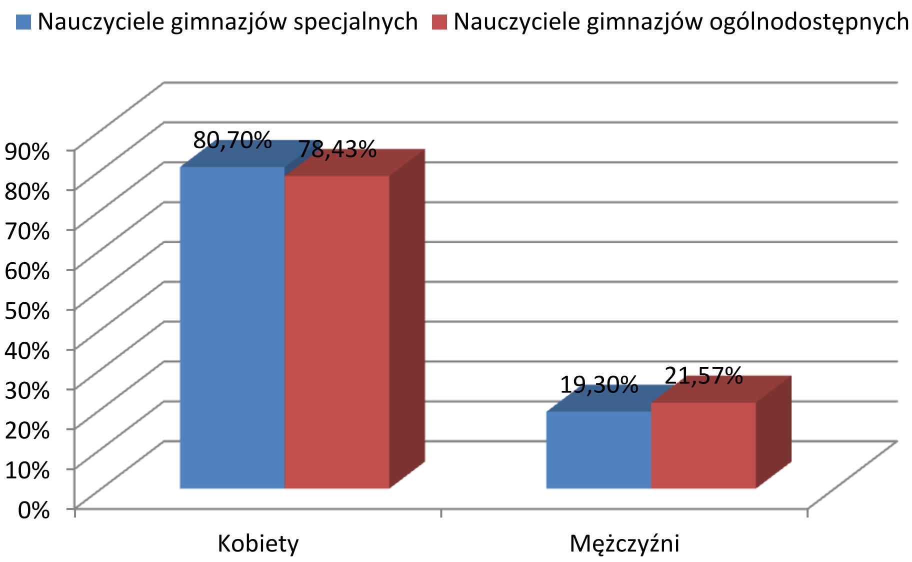
Wykres 1. Wiek nauczycieli gimnazjów specjalnych i ogólnodostępnych



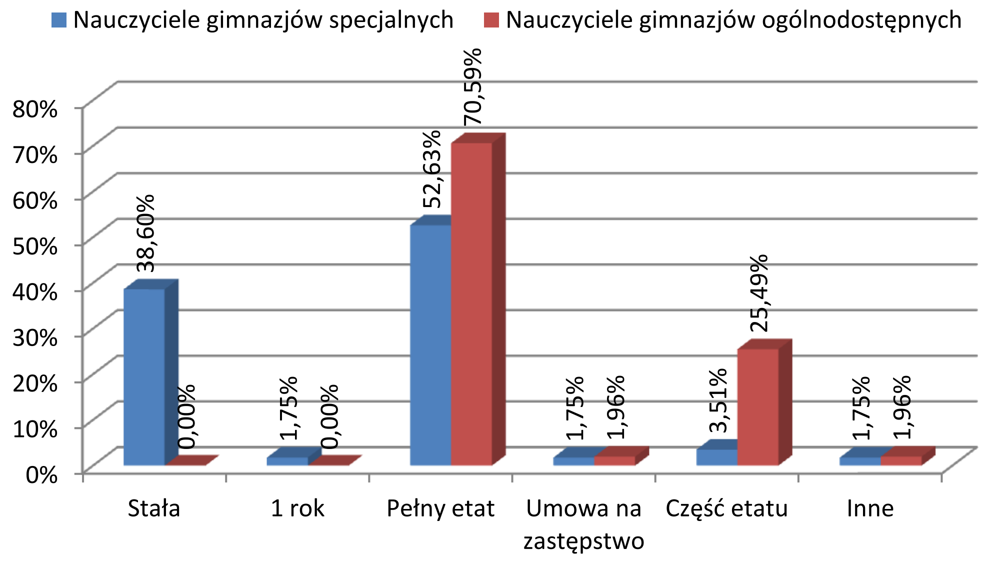
Wykres 2. Staż pracy nauczycieli gimnazjów specjalnych i nauczycieli gimnazjów ogólnodostępnych



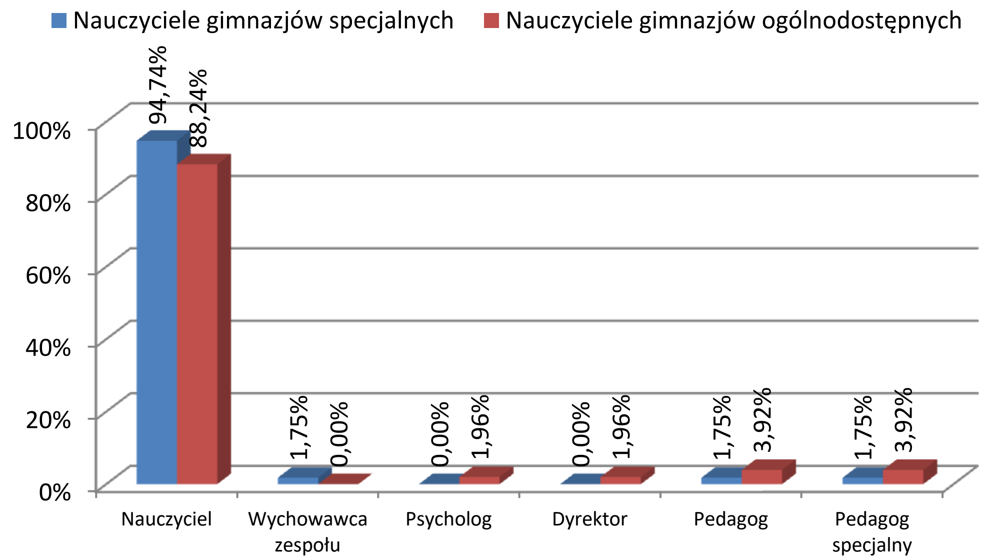
Wykres 3. Płeć nauczycieli gimnazjów specjalnych i nauczycieli gimnazjów ogólnodostępnych



Wykres 4. Rodzaj zatrudnienia nauczycieli gimnazjów specjalnych i nauczycieli gimnazjów ogólnodostępnych



Wykres 5. Pełnione funkcje zawodowe nauczycieli gimnazjów specjalnych i nauczycieli gimnazjów ogólnodostępnych



5. METODY ANALIZY STATYSTYCZNEJ

Uzyskane wyniki badań poddano analizie statystycznej. Wartości analizowanych parametrów mierzalnych przedstawiono przy pomocy wartości średniej i odchylenia standardowego, a dla niemierzalnych przy pomocy liczności i odsetka. Dla cech jakościowych do wykrycia istnienia zależności pomiędzy analizowanymi zmiennymi

użyto testu Chi^2. Do zbadania różnic w uzyskanych wynikach pomiędzy dwiema grupami zastosowano test t-Studenta. Zależność liniową wybranych zmiennych oceniano współczynnikiem korelacji r-Pearsona. Przyjęto poziom istotności $p<0{,}05$ wskazujący na istnienie istotnych statystycznie różnic lub zależności. Bazę danych i badania statystyczne przeprowadzono w oparciu o oprogramowanie komputerowe Statistica 9.1 (StatSoft, Polska).

V. KOMPETENCJE PSYCHOSPOŁECZNE NAUCZYCIELI GIMNAZJÓW SPECJALNYCH W PORÓWNANIU Z NAUCZYCIELAMI GIMNAZJÓW OGÓLNODOSTĘPNYCH

1. KOMPETENCJE SPOŁECZNO-KOMUNIKACYJNE

W celu analizy kompetencji społeczno-komunikacyjnych, rozumianych jako nabyte umiejętności warunkujące efektywność funkcjonowania człowieka w różnych sytuacjach społecznych analizie poddano wyniki Kwestionariusza Kompetencji Społecznych A. Matczak (KKS). W tabeli 2 porównano badane grupy nauczycieli pod kątem ogólnego poziomu wyniku, a także poziomów analizowanych podskal: kompetencji w sytuacjach intymnych, w sytuacjach ekspozycji społecznej oraz w sytuacjach wymagających asertywności. Wyniki w formie graficznej przedstawiono wykresach 6, 7, 8 i 9.

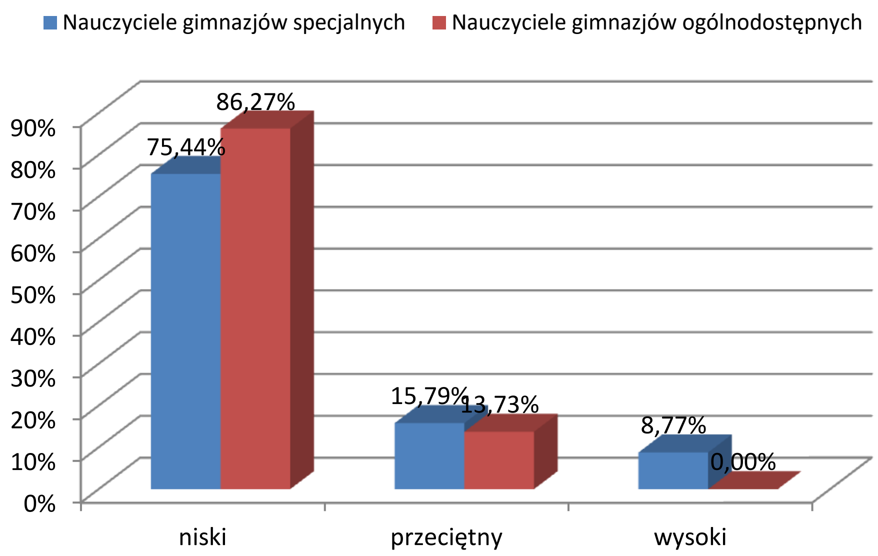
Tabela 2. Poziom wyników skal kompetencji społecznych nauczycieli gimnazjów specjalnych i ogólnodostępnych

KKS	Poziom wyniku	Nauczyciele gimnazjów specjalnych	Nauczyciele gimnazjów ogólnodostępnych	Analiza statystyczna	Grupa ogółem
Sytuacje intymne	Niski	11 19,30%	17 33,33%	$Chi^2 = 2,906$ $p = 0,234$	28 25,93%
	przeciętny	25 43,86%	17 33,33%		42 38,89%
	Wysoki	21 36,84%	17 33,33%		38 35,19%
Sytuacje ekspozycji społecznej	Niski	4 7,02%	11 21,57%	$Chi^2 = 6,549$* $p = 0,038$	15 13,89%
	przeciętny	30 52,63%	17 33,33%		47 43,52%
	Wysoki	23 40,35%	23 45,10%		46 42,59%
Sytuacje wymagające asertywności	Niski	11 19,30%	30 58,82%	$Chi^2 = 17,876$ $p < 0,001$	41 37,96%
	przeciętny	32 56,14%	15 29,41%		47 43,52%
	Wysoki	14 24,56%	6 11,76%		20 18,52%
Wynik ogólny kompetencji społecznych	Niski	43 75,44%	44 86,27%	$Chi^2 = 4,943$* $p = 0,084$	87 80,56%
	przeciętny	9 15,79%	7 13,73%		16 14,81%
	Wysoki	5 8,77%	0 0,00%		5 4,63%
Ogółem		57	51	–	108

* z uwagi na zbyt małe liczności wnioskowanie w oparciu o wyniki testu Chi-kwadrat może być obarczone błędem

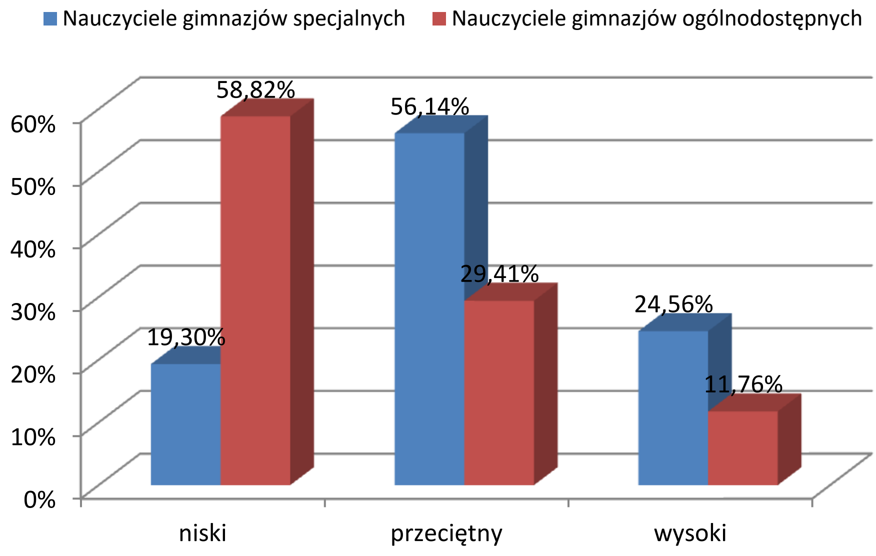
Zdecydowana większość badanych nauczycieli (80,56% ogółu) cechowała się niskim poziomem ogólnego wyniku kompetencji społecznych, przy czym nieco więcej takich osób obserwowano w grupie nauczycieli szkół ogólnodostępnych (86,27% tej grupy) niż szkół specjalnych (75,44% tej grupy), wśród których kilka osób cechowało się wysokim poziomem tej skali. Jednak nie odnotowano istotnej statystycznie zależności poziomu ogólnego wyniku kompetencji społecznych i analizowanych grup nauczycieli.

Wykres 6. Poziom ogólnego wyniku kompetencji społecznych nauczycieli gimnazjów specjalnych i ogólnodostępnych



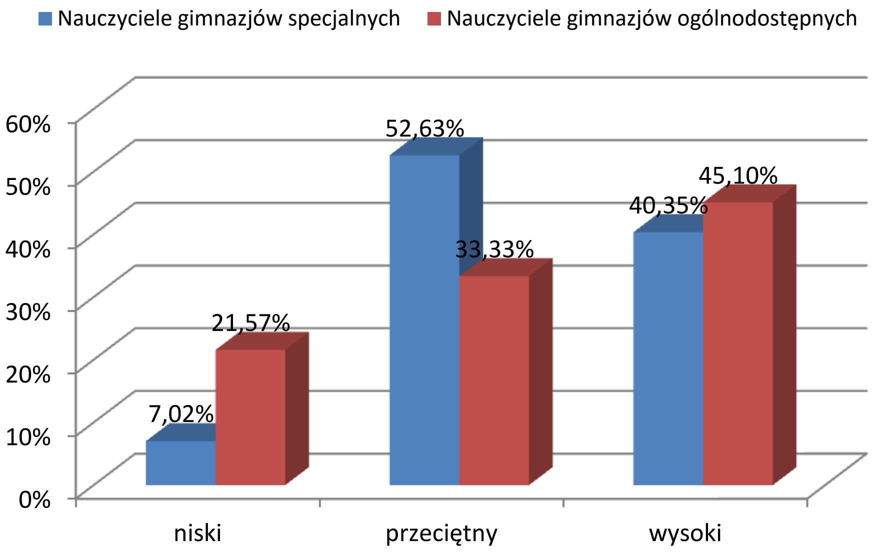
Takie zależności stwierdzono jednak w poziomie dwóch podskal: kompetencji w sytuacjach wymagających asertywności ($p<0,001$) oraz kompetencji w sytuacjach ekspozycji społecznej ($p=0,038$). Wśród nauczycieli szkół specjalnych odnotowano więcej osób cechujących się przeciętnym (56,14% tej grupy) i wysokim poziomem wyniku (24,56%) w kategorii kompetencji w sytuacjach wymagających asertywności, podczas gdy w grupie nauczycieli szkół ogólnodostępnych ponad połowę stanowiły osoby o niskim poziomie wyniku w tej kategorii (58,82% tej grupy), co przedstawia poniższy wykres.

Wykres 7. Poziom wyników skali mierzącej kompetencje społeczne w sytuacjach wymagających asertywności nauczycieli gimnazjów specjalnych i ogólnodostępnych



Stosunkowo podobnie przedstawiały się wyniki w kategorii kompetencji w sytuacjach ekspozycji społecznej – w tym przypadku także w grupie nauczycieli szkół ogólnodostępnych obserwowano więcej osób o niskim poziomie wyniku (21,57% tej grupy), niż w grupie nauczycieli ze szkół specjalnych (tylko 7,02%), wśród których ponad połowę stanowili respondenci o przeciętnym poziomie kompetencji (52,63%). Warto też zauważyć, że wśród nauczycieli ze szkół ogólnodostępnych wyniki były bardzo zróżnicowane – stosunkowo duża część osób cechowała się niskim poziomem wyników (21,57%), ale jednocześnie niespełna połowa (45,10%, nieco więcej niż w grupie nauczycieli ze szkół specjalnych) uzyskała wysoki poziom wyniku, co obrazuje poniższy wykres

Wykres 8. Poziom wyników skali mierzącej kompetencje społeczne w sytuacjach ekspozycji społecznej nauczycieli gimnazjów specjalnych i ogólnodostępnych



W kategorii kompetencji w sytuacjach intymnych rozkład wyników w porównywanych grupach był bardzo zbliżony (p=0,234), przy czym obserwowano zarówno osoby o wynikach niskich, przeciętnych jak i wysokich. Wyniki zostały zobrazowane na poniższym wykresie.

Wykres 9. Poziom wyników skali mierzącej kompetencje społeczne w sytuacjach intymnych nauczycieli gimnazjów specjalnych i ogólnodostępnych

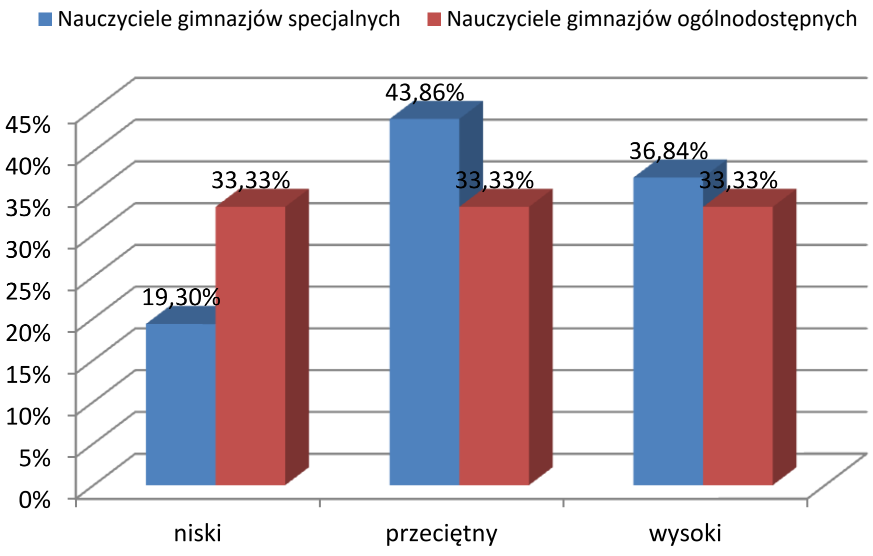
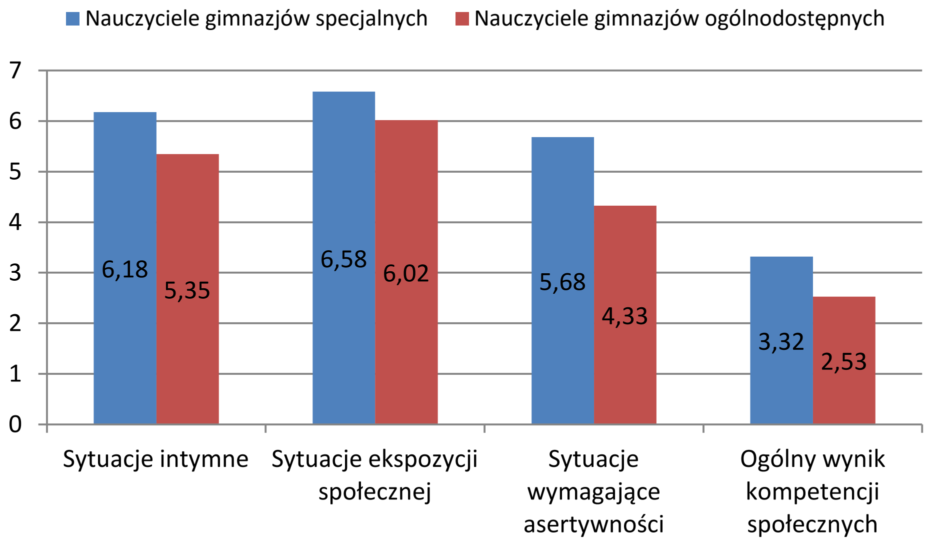


Tabela 3 oraz wykres 10 przedstawia porównanie średnich wyników analizowanych skal kompetencji społecznych nauczycieli szkół specjalnych i ogólnodostępnych.

Tabela 3. Analiza różnic w wynikach skal kompetencji społecznych pomiędzy nauczycielami szkół specjalnych i ogólnodostępnych

Kompetencje społeczne	Nauczyciele gimnazjów specjalnych		Nauczyciele gimnazjów ogólnodostępnych		t	P
	M	SD	M	SD		
Sytuacje intymne	6,18	2,10	5,35	2,18	1,997	0,048
Sytuacje ekspozycji społecznej	6,58	1,79	6,02	1,75	1,638	0,104
Sytuacje wymagające asertywności	5,68	1,72	4,33	1,77	4,011	<0,001
Ogólny wynik kompetencji społecznych	3,32	1,75	2,53	1,54	2,462	0,015

Wykres 10. Analiza różnic w wynikach skal kompetencji społecznych pomiędzy nauczycielami gimnazjów specjalnych i ogólnodostępnych



W tabeli 3 i na wykresie 10 przedstawiono wyniki poszczególnych skali kompetencji społecznych w skali stenowej. W przypadku obydwu porównywanych grup najwyższe wyniki odnotowano w skali dotyczącej kompetencji warunkujących efektywność zachowań w sytuacji ekspozycji społecznych – średni wynik stenowy nauczycieli szkół specjalnych to M=6,58, a nauczycieli szkół ogólnodostępnych to M = 6,02. Nieco niższe kompetencje nauczyciele wykazali w efektywności zachowań w sytuacjach intymnych (bliskiego kontaktu interpersonalnego). W tym przypadku

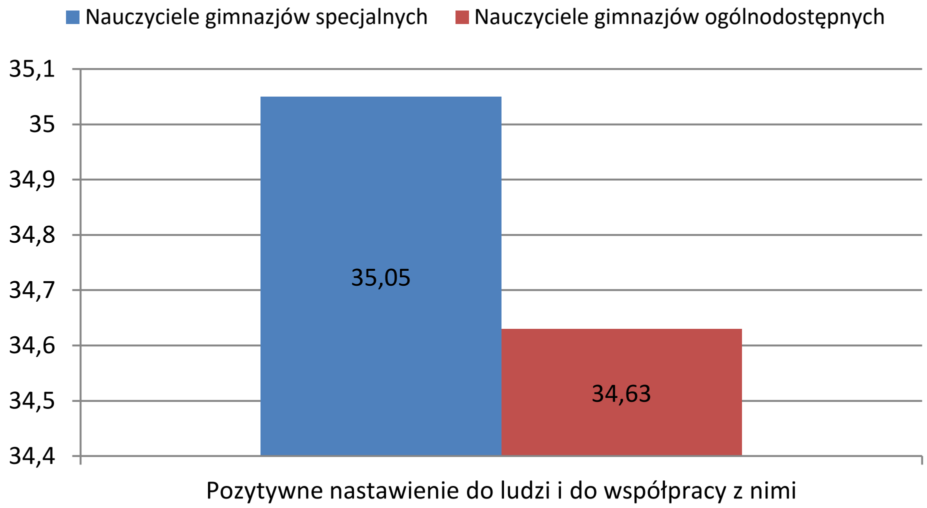
odnotowano także istotną statystycznie różnicę między porównywanymi grupami (p=0,048) – nauczyciele ze szkół specjalnych cechowali się wyższym wynikiem (M=6,18) niż nauczyciele szkół ogólnodostępnych (M=5,35). Najniższy wynik cząstkowy odnotowano w przypadku kompetencji warunkujących efektywność zachowań w sytuacjach wymagających asertywności – tu również respondenci ze szkół specjalnych uzyskali istotnie statystycznie wyższy wynik (M=5,68) niż badani ze szkół ogólnodostępnych (M=4,33) (p<0,001). Ogólny wynik kompetencji społecznych w obydwu badanych grupach uplasował się na niskim poziomie, w przypadku ankietowanych ze szkół specjalnych było to M=3,32, natomiast szkół ogólnodostępnych tylko M=2,53 (tu również różnice między porównywanymi grupami okazują się istotne statystycznie, p<0,015).

Jedną z analizowanych składowych kompetencji społeczno-komunikacyjnych była diagnoza pozytywnego nastawienia do ludzi i do współpracy z nimi. W tabeli 4 oraz na wykresie 11 przedstawiono porównanie wyników Kwestionariusza pozytywnego nastawienia pomiędzy nauczycielami szkół specjalnych i ogólnodostępnych.

Tabela 4. Analiza różnic w wynikach kwestionariusza pozytywnego nastawienia pomiędzy nauczycielami gimnazjów specjalnych i ogólnodostępnych

	Nauczyciele gimnazjów specjalnych		Nauczyciele gimnazjów ogólnodostępnych		t	p
	M	SD	M	SD		
Pozytywne nastawienie do ludzi i do współpracy z nimi	35,05	6,46	34,63	7,14	0,325	0,746

Wykres 11. Analiza różnic w wynikach kwestionariusza pozytywnego nastawienia pomiędzy nauczycielami gimnazjów specjalnych i ogólnodostępnych



Badanych poproszono o wskazanie na 7-stopniowej skali (gdzie „1” oznaczało skrajnie negatywną odpowiedź, a „7” skrajnie pozytywną) odpowiedzi na sześć pytań związanych z kontaktami ze współpracownikami. Jak wynik ogólny posłużyła tu suma punktów uzyskana przez badanych – mogli uzyskać od 6 do 42 punktów. Porównując wyniki w badanych grupach nie odnotowano istotnych statystycznie różnic pomiędzy nauczycielami – respondenci ze szkół specjalnych i szkół ogólnodostępnych cechowali się bardzo zbliżonym wynikiem oscylującym w granicach 34–35 punktów (mediana wyniku w grupie ogółem wyniosła 36). Takie wyniki świadczą też o pozytywnej ocenie nastawienia badanych nauczycieli do współpracowników.

W ramach analizy kompetencji społeczno-komunikacyjnych porównano badanych nauczycieli szkół specjalnych i ogólnodostępnych pod kątem stylu społecznego funkcjonowania. W tym celu analizie poddano wyniki szeregu wymiarów Skali Ustosunkowań Interpersonalnych (SUI) (tabele 5–6 wraz z wykresami 12-22).

Tabela 5. Poziom wyników Skali Ustosunkowań Interpersonalnych nauczycieli szkół specjalnych i ogólnodostępnych

SUI	Poziom wyniku	Nauczyciele		Analiza statystyczna	Grupa ogółem
		szkół specjalnych	szkół ogólnodostępnych		
I	Niski	14 24,56%	15 29,41%	Chi^2 = 0,395 p = 0,821	29 26,85%
	Przeciętny	24 42,11%	19 37,25%		43 39,81%
	Wysoki	19 33,33%	17 33,33%		36 33,33%
II	Niski	12 21,05%	18 35,29%	Chi^2 = 2,797 p = 0,247	30 27,78%
	Przeciętny	30 52,63%	21 41,18%		51 47,22%
	Wysoki	15 26,32%	12 23,53%		27 25,00%
III	Niski	30 52,63%	27 52,94%	Chi^2 = 0,059 p = 0,971	57 52,78%
	Przeciętny	23 40,35%	21 41,18%		44 40,74%
	Wysoki	4 7,02%	3 5,88%		7 6,48%
IV	Niski	20 35,09%	20 39,22%	Chi^2 = 0,376 p = 0,829	40 37,04%
	Przeciętny	21 36,84%	16 31,37%		37 34,26%
	Wysoki	16 28,07%	15 29,41%		31 28,70%

SUI	Poziom wyniku	Nauczyciele szkół specjalnych	Nauczyciele szkół ogólnodostępnych	Analiza statystyczna	Grupa ogółem
V	Niski	33 57,89%	35 68,63%	Chi^2 = 1,348* p = 0,510	68 62,96%
	Przeciętny	16 28,07%	11 21,57%		27 25,00%
	Wysoki	8 14,04%	5 9,80%		13 12,04%
VI	Niski	30 52,63%	37 72,55%	Chi^2 = 5,025* p = 0,081	67 62,04%
	Przeciętny	22 38,60%	10 19,61%		32 29,63%
	Wysoki	5 8,77%	4 7,84%		9 8,33%
VII	Niski	23 40,35%	25 49,02%	Chi^2 = 0,951* p = 0,621	48 44,44%
	Przeciętny	25 43,86%	18 35,29%		43 39,81%
	Wysoki	9 15,79%	8 15,69%		17 15,74%
VIII	Niski	24 42,11%	24 47,06%	Chi^2 = 0,418* p = 0,811	48 44,44%
	Przeciętny	27 47,37%	21 41,18%		48 44,44%
	Wysoki	6 10,53%	6 11,76%		12 11,11%
IX	Niski	30 52,63%	19 37,25%	Chi^2 = 3,714 p = 0,156	49 45,37%
	Normalny	14 24,56%	21 41,18%		35 32,41%
	Zawyżony	13 22,81%	11 21,57%		24 22,22%
X	Niski	19 33,33%	15 29,41%	Chi^2 = 0,657 p = 0,720	34 31,48%
	Przeciętny	16 28,07%	18 35,29%		34 31,48%
	Wysoki	22 38,60%	18 35,29%		40 37,04%
XI	Niski	30 52,63%	28 54,90%	Chi^2 = 4,435* p = 0,109	58 53,70%
	Przeciętny	18 31,58%	21 41,18%		39 36,11%
	Wysoki	9 15,79%	2 3,92%		11 10,19%
Ogółem		57	51	–	108

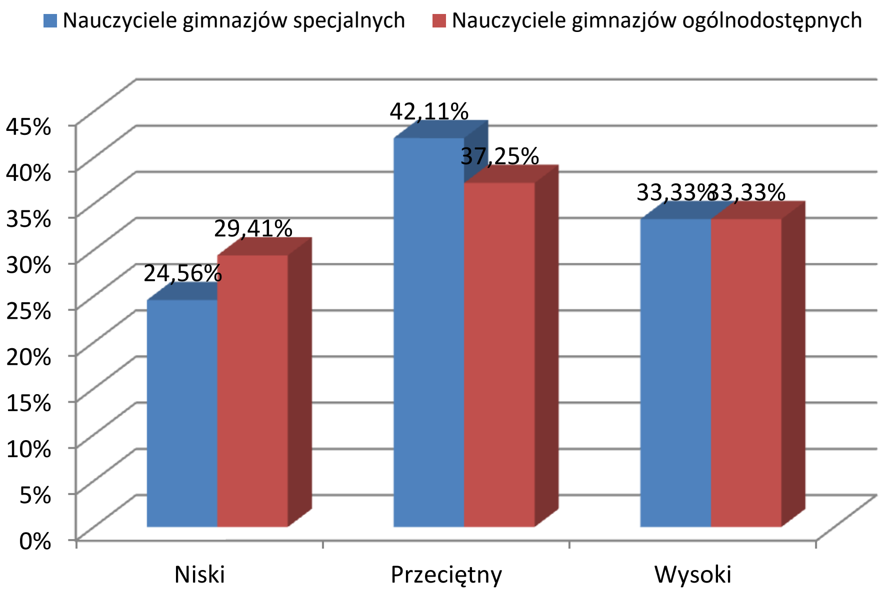
* z uwagi na zbyt małe liczności wnioskowanie w oparciu o wyniki testu Chi-kwadrat może być obarczone błędem

Legenda: I. Społeczne funkcjonowanie: styl kierowniczo-autorytatywny, II. Społeczne funkcjonowanie: styl podtrzymująco-przesadnie opiekuńczy, III. Społeczne funkcjonowanie: styl współpracująco-przyjacielski, IV. Społeczne funkcjonowanie: styl uległo-zależny, V. Społeczne funkcjonowanie: styl wycofująco-masochistyczny, VI. Społeczne funkcjonowanie: styl buntowniczo-podejrzliwy, VII. Społeczne funkcjonowanie: styl agresywno-sadystyczny, VIII. Społeczne funkcjonowanie: styl współzawodnicząco-narcystyczny, IX. Samoakceptacja, stopień zadowolenia, X. Zaradność, realizm, względna autonomia, XI. Pesymizm, bezradność, „wołanie o pomoc”

W żadnej z analizowanych skal składowych Skali Ustosunkowań Interpersonalnych nie odnotowano istotnych statystycznie zależności poziomu wyników i analizowanej grupy nauczycieli – porównywane grupy cechowały się zbliżonym rozkładem poziomu wyników.

Pierwsza z analizowanych składowych bada styl społecznego funkcjonowania określony jako „kierowniczo-autorytatywny" (w tabeli oznaczony jako I). Styl ten odzwierciedla skłonność respondentów do kontaktów interpersonalnych, w których jest zgodność interakcji z celami tej współpracy. W tym przypadku w badanych grupach odnotowano stosunkowo równomierny rozkład wyników niskich (26,85%), przeciętnych (39,81%) i wysokich (33,33%). Poniższy wykres przedstawia zestawienie wyników niskich, przeciętnych i wysokich w grupie nauczycieli gimnazjów specjalnych i ogólnodostępnych.

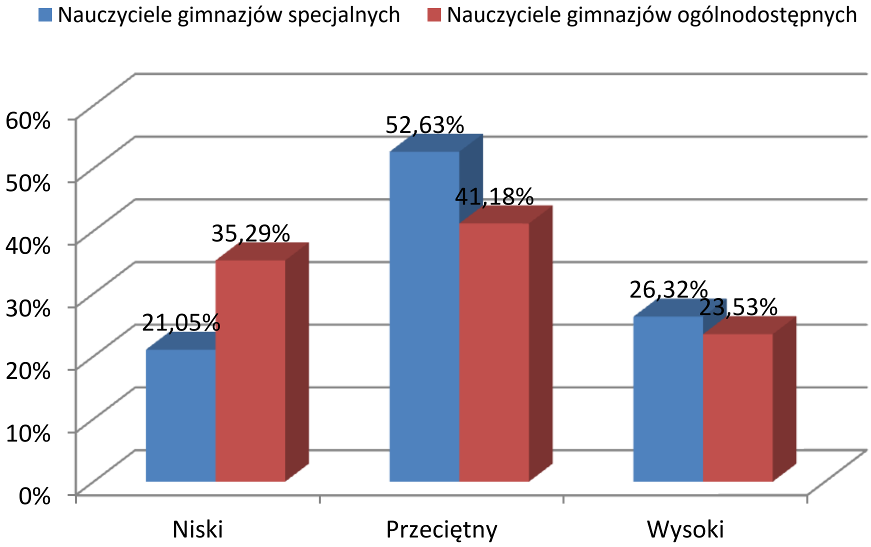
Wykres 12. Poziom wyniku stylu kierowniczo-autorytatywnego (I) nauczycieli gimnazjów specjalnych i ogólnodostępnych



Zbliżony rozkład wyników (skrajne u około co czwartego nauczyciela, przeciętne u niespełna połowy) odnotowano także w przypadku samoopisu badanego w drugiej skali – określony jako „podtrzymująco-przesadnie opiekuńczy" (w tabeli oznaczony jako II). Tu również rozkład wyników w grupach był zbliżony (p=0,247). W przypadku badanych o wysokich poziomie wyników tego stylu można zauważyć zachowania charakteryzujące się stanowczością, pewnością siebie przy jednocześnie

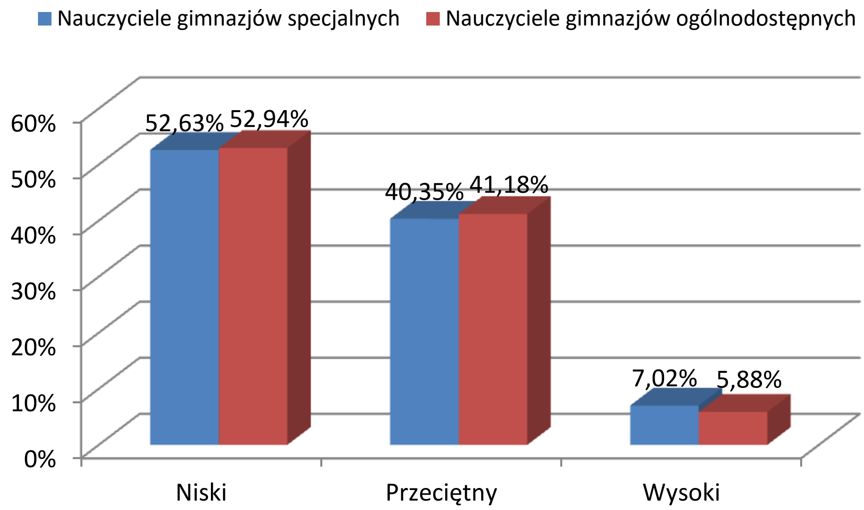
występującym bardziej osobistym i przyjaznym podtekście. Wyniki w formie graficznej przedstawiono na wykresie 13.

Wykres 13. Poziom wyniku stylu podtrzymująco-przesadnie opiekuńczego (II) nauczycieli gimnazjów specjalnych i ogólnodostępnych



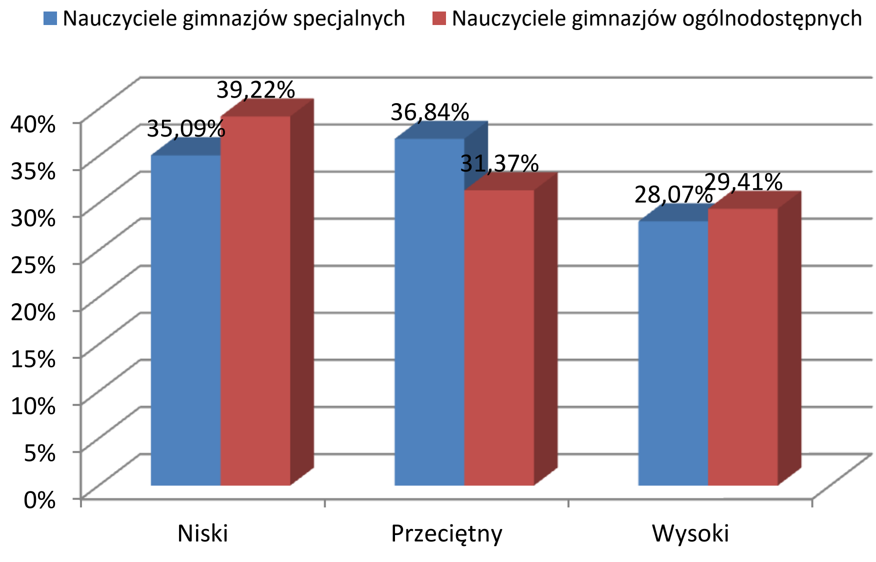
Bardzo zbliżony rozkład poziomu wyników w porównywanych grupach odnotowano w kolejnym wymiarze dotyczącym stylu współpracująco-przyjacielskiego (p=0,971) (III). Jednak w tym przypadku wyniki niskie były zaobserwowane tylko u pojedynczych osób (6,48% ogółu), a ponad połowę stanowiły wyniki niskie (52,78% ogółu nauczycieli). Omawiana tu skala dotyczy takich form społecznej aktywności, w których badani przejawiają bardziej pozytywne nastawienie do partnerów i jednocześnie większą gotowość do kompromisu w przypadku niezgodności działań. Badani nauczyciele cechowali się głównie niskimi i przeciętnymi wynikami tego wymiaru, co może świadczyć o rzadszym przejawianiu zachowań tutaj charakterystycznych – czyli zachowań współdziałających, zgodnych, współpracujących. Poniższy wykres przedstawia zestawienie wyników niskich, przeciętnych i wysokich w grupie nauczycieli gimnazjów specjalnych i ogólnodostępnych.

Wykres 14. Poziom wyniku stylu współpracująco-przyjacielskiego (III) nauczycieli gimnazjów specjalnych i ogólnodostępnych



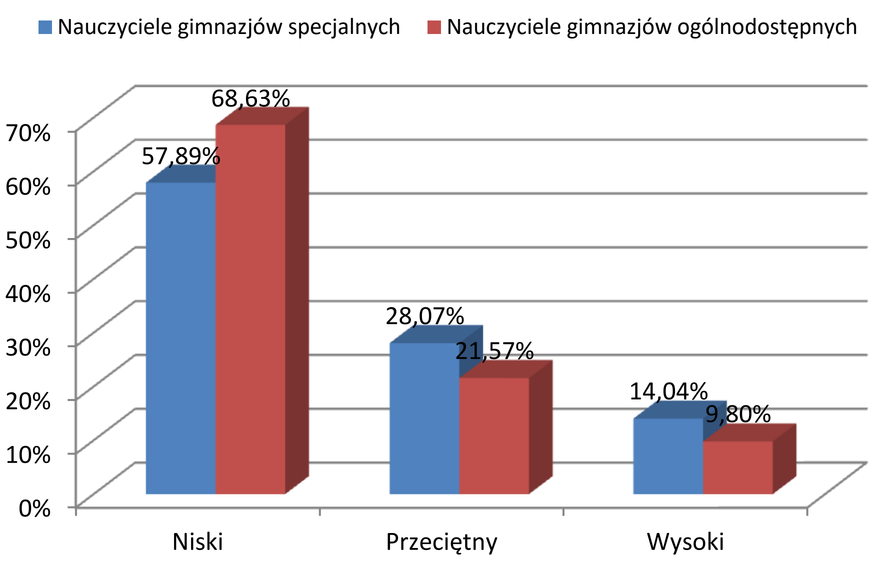
Bardzo równomiernie pomiędzy poziomami rozłożyły się wyniki stylu uległo-zależnego (IV) – w badanej grupie obserwowano zarówno nauczycieli o niskim (37,04% ogółu), przeciętnym (34,26% ogółu) jak i wysokim poziomie wyniku tego wymiaru (28,70% ogółu). Respondenci o wyższych wynikach mogą cechować się większą uległością i podporządkowaniem w stosunku do innych – są to osoby nawiązujące kontakty społeczne cechujące się podległością, byciem wiernym i wręcz ochranianiem przez innych. Wykres 15 przedstawia zestawienie wyników niskich, przeciętnych i wysokich w grupie nauczycieli gimnazjów specjalnych i ogólnodostępnych.

Wykres 15. Poziom wyniku stylu uległo-zależnego (IV) nauczycieli gimnazjów specjalnych i ogólnodostępnych



W kolejnych dwóch wymiarach odnotowano inny rozkład poziomu wyników – przeważały tu osoby o niskim poziomie nasilenia omawianych cech. Mowa tu o stylu nazwanym „wycofująco-masochistyczny” (V) oraz „buntowniczo-podejrzliwy” (VI). W przypadku pierwszego z nich wyniki niskie cechowały prawie 2/3 ogółu badanych (62,96%), a tylko pojedyncze osoby uzyskały wynik wysoki (8,33%). Badani o wysokich wynikach w tym wymiarze mogą wręcz źle życzyć innym oraz generalnie być źle nastawionym do innych w związku z tym, że skala ta w dużym stopniu składa się z takich cech jak uległość, zależność społeczna, ale także neurotyczna nieufność i wrogość. Zachowania osób o wysokich wynikach mogą odznaczać się uległością aż do społecznej izolacji (lub wcześniej do wycofania się), przy czym częstą składową może być jednocześnie podtekst wrogości charakteryzujący się tutaj odrzucaniem siebie i innych. Wyniki w formie graficznej przedstawiono na wykresie 16.

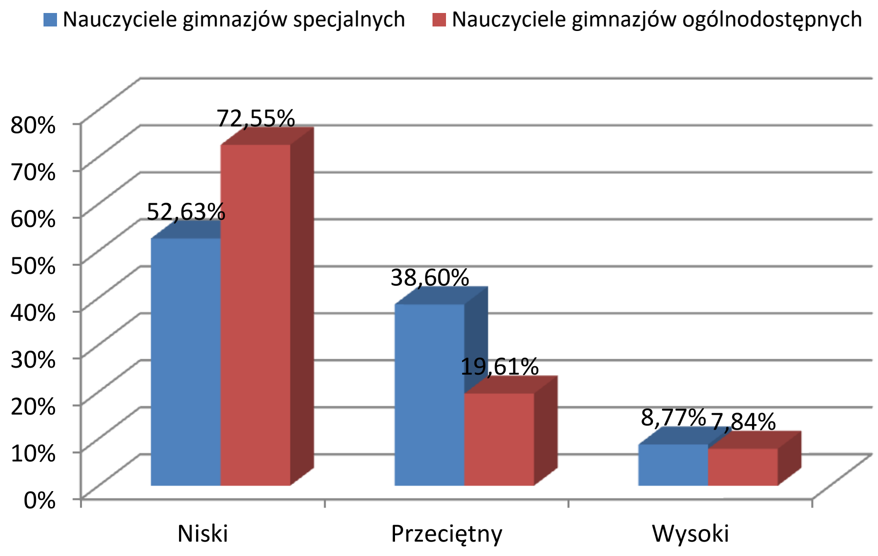
Wykres 16. Poziom wyniku stylu wycofująco-masochistycznego (V) nauczycieli gimnazjów specjalnych i ogólnodostępnych



Podobny rozkład wyników w grupie ogółem (z przewagą niskich, 62,04% ogółu) odnotowano także w kolejnej skali (VI) określonej jako „styl buntowniczo-podejrzliwy” – jednak w tym przypadku nieznacznie więcej nauczycieli o wynikach niskich było w grupie nauczycieli szkół ogólnodostępnych (72,55% tej grupy) niż specjalnych (52,63%), gdzie było też nieco więcej osób o wynikach przeciętnych (38,60%). Podobnie jak we wcześniej przywołanym wymiarze tu również tylko pojedyncze osoby cechowały się wysokim poziomem wyników (8,77% nauczycieli

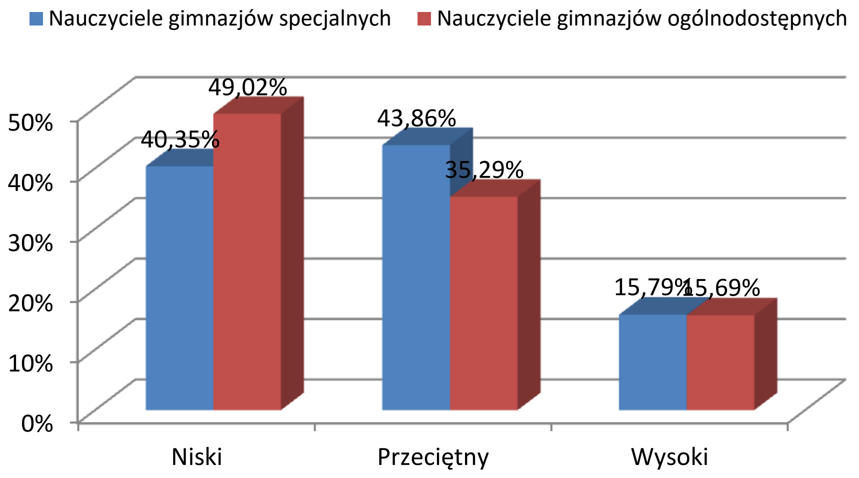
szkół specjalnych i 7,84% szkół ogólnodostępnych). W przypadku tych badanych w ich funkcjonowaniu społecznym mogą występować zachowania wrogie, antyspołeczne, z jednoczesnym odczuwaniem nieufności, chłodu uczuciowego wobec innych, a czasem wręcz podejrzliwości czy nawet agresji. Wyniki w formie graficznej przedstawiono na wykresie 17.

Wykres 17. Poziom wyniku stylu buntowniczo-podejrzliwego (VI) nauczycieli gimnazjów specjalnych i ogólnodostępnych



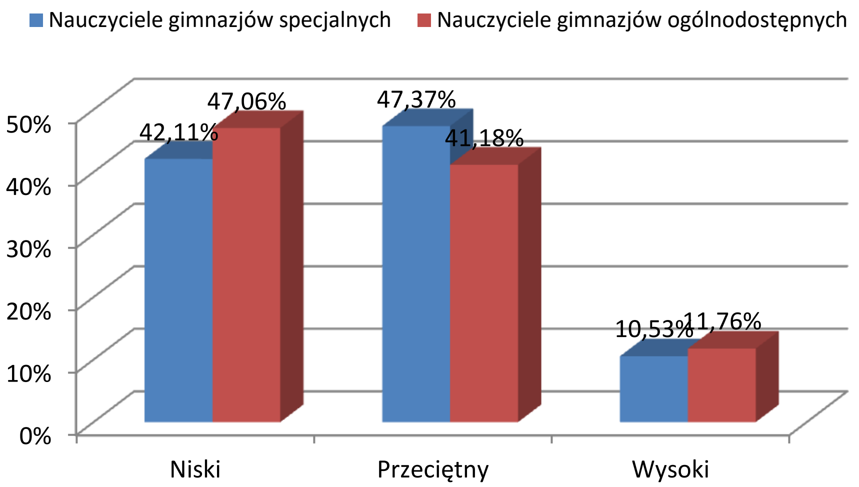
Stosunkowo niewiele osób o wynikach niskich (15,74% ogółu), a ze zbliżoną liczbą wyników niskich (44,44%) i przeciętnych (39,81%) odnotowano także w kolejnym wymiarze określonym jako „agresywno-sadystyczny" (VII). W tym przypadku również nie odnotowano istotnych statystycznie zależności rozkładu poziomu i analizowanej grupy (p=0,621). Natomiast obserwowana niewielka grupa nauczycieli cechuje się stylem funkcjonowania społecznego, który może się manifestować poprzez występowanie agresji fizycznej i słownej (w postaci sarkazmu, wyzwisk czy nadmiernego krytycyzmu). Częstym komponentem takiego funkcjonowania może być także podtekst dominacji, gdzie jednostka widzi się jako osobę górującą nad innymi ludźmi pod pewnymi względami. Badani o wysokim poziomie wyniku mogą traktować innych w sposób instrumentalny. Wyniki w formie graficznej przedstawiono na wykresie 18.

Wykres 18. Poziom wyniku stylu agresywno-sadystycznego (VII) nauczycieli gimnazjów specjalnych i ogólnodostępnych



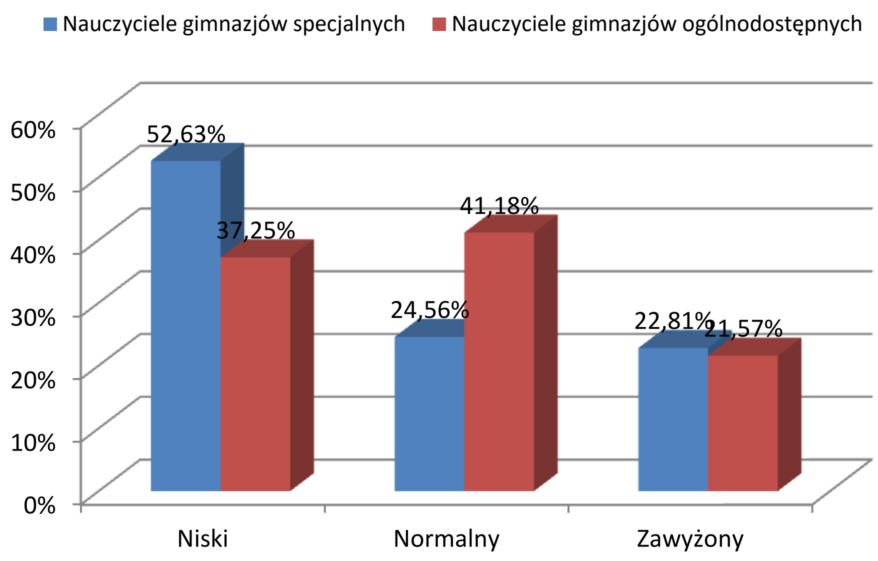
Bardzo zbliżony rozkład wyników do omówionej wyżej skali odnotowano także w kolejnej, nazwanej jako styl „współzawodnicząco-narcystyczny" (VIII). Dominowały tu osoby o niskim i przeciętnym poziomie wyników (po 44,44% ogółu). Poziom wysoki odnotowano u co dziesiątego nauczyciela (11,11%) – mogą to być osoby, w których zachowaniach wyraża się wyniosłość, przesadne akcentowanie niezależności oraz traktowanie innych w sposób instrumentalny. W kontaktach międzyludzkich tej grupy inne osoby postrzegane mogą być jako swego rodzaju tło, które pozwala na zaprezentowanie własnej przewagi. Wysokie wyniki tego wymiaru funkcjonowania społecznego wskazują na osoby o tendencjach do współzawodniczenia o utrzymanie wyższego statusu, nakłaniania innych do podporządkowania i uległości. Wyniki w formie graficznej przedstawiono na wykresie 19.

Wykres 19. Poziom wyniku stylu współzawodnicząco-narcystycznego (VIII) nauczycieli gimnazjów specjalnych i ogólnodostępnych



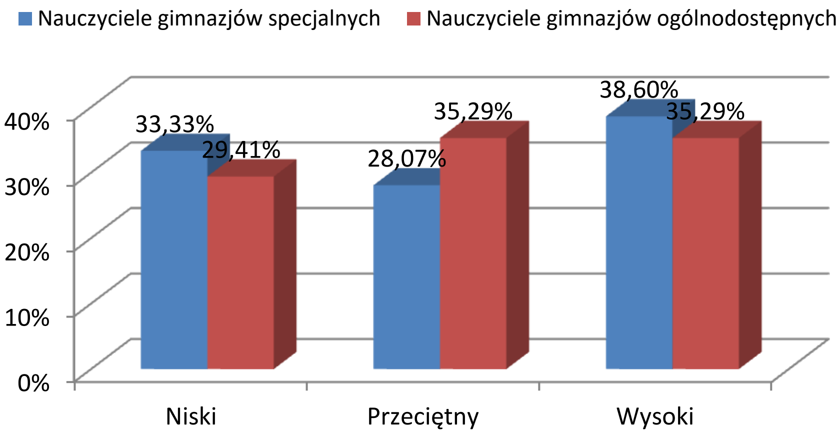
W kolejnym analizowanym wymiarze co piąty badany cechował się wysokim poziomem wyniku (22,22% ogółu), a niespełna połowa uzyskała wyniki niskie (45,37%). Mowa tu o wymiarze dotyczącym stopnia zadowolenia wynikającego z określonej samooceny (IX). W związku z konstrukcją tej skali badani o wysokich wynikach cechują się niską samooceną, która związana jest jednocześnie z wysokim napięciem lękowym, neurotycznością, podejrzliwą osobowością. Wysokie wyniki w tej skali charakterystyczne są dla osób z depresją, neurastenicznych a czasem histerycznych. Wyniki w formie graficznej przedstawiono na wykresie 20.

Wykres 20. Poziom wyniku stylu badającego stopień zadowolenia wynikającego z określonej samooceny (IX) nauczycieli gimnazjów specjalnych i ogólnodostępnych



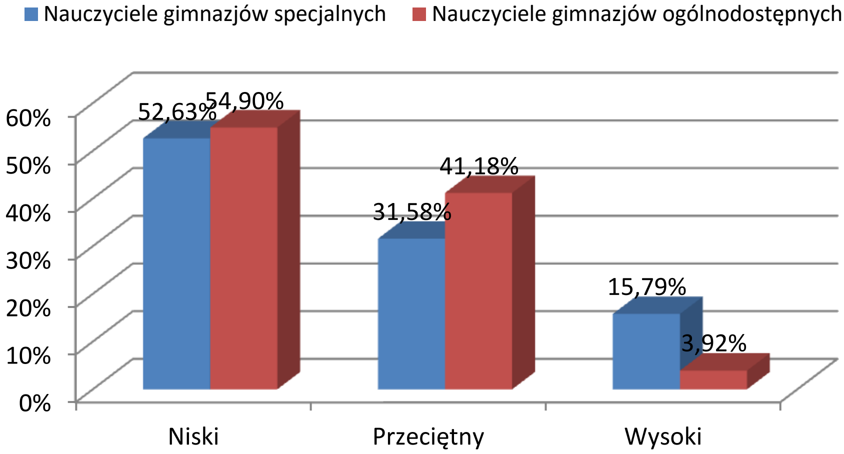
Bardzo zbliżony poziom wyników w obydwu grupach (p=0,720) odnotowano w przypadku wymiaru określonego jako „zaradność, realizm, względna autonomia” (X) – jednocześnie w badanych grupach obserwowano bardzo zbliżoną liczbę wyników niskich (31,48% ogółu nauczycieli), przeciętnych (31,48% ogółu) i wysokich (37,04%). Badani o wysokim poziomie wyników mogą być nastawieni na realizację wytyczonych celów w interakcjach społecznych, mają jednocześnie wysoki stopień akceptacji własnej osoby. Są to osoby optymistyczne, przedsiębiorcze i zaradne. Skrajnie niskie wyniki obserwowane są u pesymistów (także neurasteników i w grupach depresyjnych), a skrajnie wysokie u ryzykantów i hiperoptymistów. Poniższy wykres przedstawia zestawienie wyników niskich, przeciętnych i wysokich w grupie nauczycieli gimnazjów specjalnych i ogólnodostępnych.

Wykres 21. Poziom wyniku stylu badającego zaradność, realizm, względną autonomię (X) nauczycieli gimnazjów specjalnych i ogólnodostępnych



Ostatnim analizowanym wymiarem jest skala nazwana „pesymizm, bezradność, «wołanie o pomoc»" (XI). Tu rozkład wyników w analizowanych grupach był dosyć zbliżony (p=0,109) – przeważali badani o niskim (53,70% ogółu) lub przeciętnym (36,11%) poziomie wyników, ale jednocześnie nieznacznie więcej badanych o wynikach wysokich odnotowano w grupie nauczycieli ze szkół specjalnych (15,79% w porównaniu do tylko dwóch osób stanowiących 3,92% grupy nauczycieli ze szkół ogólnodostępnych). Ta stosunkowo nieduża grupa część nauczycieli o wysokich wynikach w tym wymiarze może charakteryzować się małą aktywnością społeczną, napięciem lękowym i podejrzliwością. Często są to osoby przewidujące jedynie niepowodzenia i przeszkody, a rzadko widzące pozytywne rezultaty swoich działań. W przypadku tej skali skrajnie wysokie wyniki cechują osoby depresyjne i neurasteniczne). Wyniki w formie graficznej przedstawiono na wykresie 22.

Wykres 22. Poziom wyniku stylu pesymizm, bezradność, „wołanie o pomoc" (XI) nauczycieli gimnazjów specjalnych i ogólnodostępnych



W tabeli 6 oraz na wykresie 23 przedstawiono analizę różnic pomiędzy nauczycielami szkół specjalnych i ogólnodostępnych w wynikach wymiarów opracowanych na podstawie wyników Skali Ustosunkowań Interpersonalnych.

Tabela 6. Analiza różnic w wynikach Skali Ustosunkowań Interpersonalnych pomiędzy nauczycielami szkół specjalnych i ogólnodostępnych

Skala Ustosunkowań Interpersonalnych	Nauczyciele gimnazjów specjalnych		Nauczyciele gimnazjów ogólnodostępnych		t	p
	M	SD	M	SD		
I. Społeczne funkcjonowanie: styl kierowniczo-autorytatywny	5,18	2,22	4,92	2,37	0,574	0,567
II. Społeczne funkcjonowanie: styl podtrzymująco-przesadnie opiekuńczy	5,02	1,86	4,49	2,07	1,395	0,166
III. Społeczne funkcjonowanie: styl współpracująco-przyjacielski	3,42	1,74	3,27	1,95	0,413	0,681
IV. Społeczne funkcjonowanie: styl uległo-zależny	4,68	2,20	4,53	2,29	0,358	0,721
V. Społeczne funkcjonowanie: styl wycofująco-masochistyczny	3,42	2,27	3,04	2,01	0,922	0,359
VI. Społeczne funkcjonowanie: styl buntowniczo-podejrzliwy	3,58	1,66	3,00	1,56	1,862	0,065
VII. Społeczne funkcjonowanie: styl agresywno-sadystyczny	4,58	1,69	4,35	1,69	0,693	0,490
VIII. Społeczne funkcjonowanie: styl współzawodnicząco-narcystyczny	4,28	1,88	4,12	1,84	0,455	0,650
IX. Samoakceptacja, stopień zadowolenia	3,72	2,61	4,22	2,34	-1,035	0,303
X. Zaradność, realizm, względna autonomia	5,05	2,37	5,22	2,18	-0,370	0,712
XI. Pesymizm, bezradność, „wołanie o pomoc"	3,77	1,99	3,35	1,45	1,236	0,219

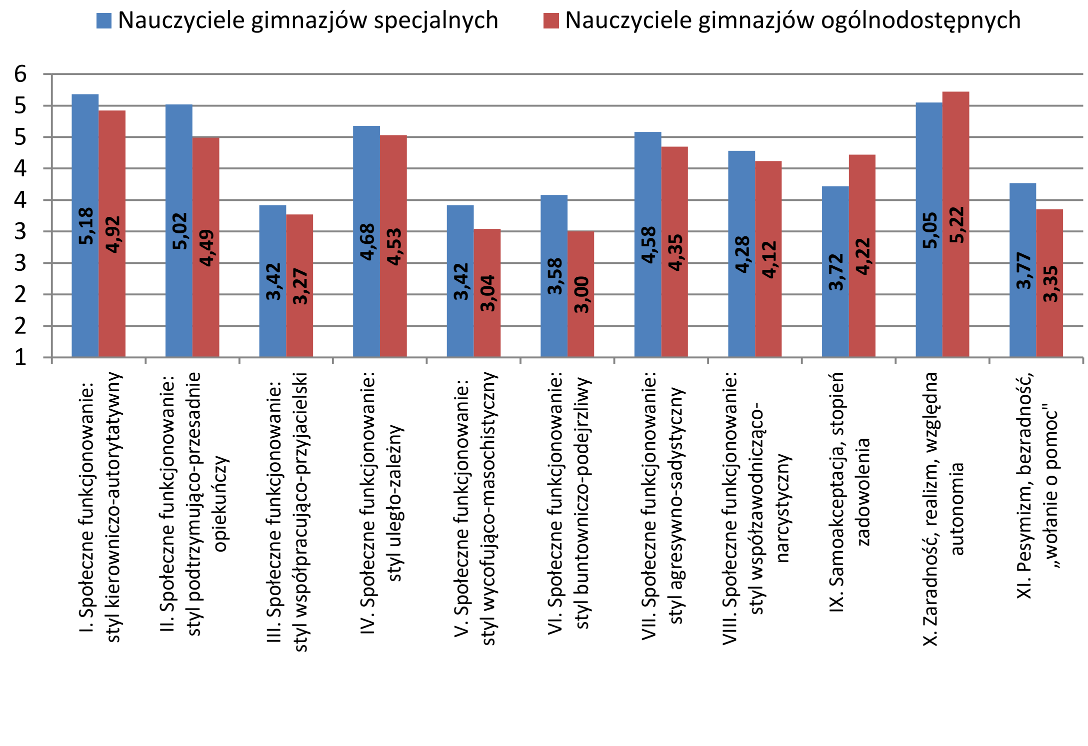
W tabeli przedstawiono porównanie badanych grupy pod kątem uzyskanych wyników przeliczonych zgodnie z kluczem do tego narzędzia na skalę oktylową. W żadnej z analizowanych skal nie odnotowano istotnych statystycznie różnic pomiędzy porównywanymi grupami – nauczyciele szkół specjalnych i szkół ogólnodostępnych cechowali się zbliżonymi wynikami. Jedynie w przypadku nasilenia wyniku w stylu buntowniczo-podejrzliwym zaobserwowano nieco większe różnice

(p=0,065) – nauczyciele ze szkół specjalnych uzyskali nieco wyższe wyniki (M=3,58) niż respondenci ze szkół ogólnodostępnych (M=3,00).

Warto też zauważyć, że w obydwu grupach najwyższe wyniki badani nauczyciele uzyskali w stylu funkcjonowania społeczno określonym jako „kierowniczo-autorytatywny" (nauczyciele szkół specjalnych M=5,18, nauczyciele szkół ogólnodostępnych M=4,92) oraz wymiarze badającym zaradność, realizm i względną autonomię (M=5,05 wśród ankietowanych ze szkół specjalnych i M=5,22 w grupie nauczycieli ze szkół ogólnodostępnych). Z kolei najniższe wyniki nauczyciele uzyskali w takich stylach społecznego funkcjonowania jak: styl wycofująco-masochistyczny, buntowniczo-podejrzliwy oraz współpracująco-przyjacielski.

Wyniki w formie graficznej przedstawia poniższy wykres.

Wykres 23. Analiza różnic w wynikach Skali Ustosunkowań Interpersonalnych pomiędzy nauczycielami szkół specjalnych i ogólnodostępnych



2. KOMPETENCJE ASERTYWNE

Kompetencje asertywne oceniano na podstawie wyników testu Mapy asertywności – wyniku ogólnego oraz dziesięciu podskal, takich jak: obrona swoich praw w sytuacjach społecznych, kontaktach osobistych, inicjatywa i kontakty towarzyskie, wyrażanie i przyjmowanie krytyki i pochwał, wyrażanie próśb, uczuć,

opinii, a także wystąpienia publiczne, kontakt z autorytetem oraz naruszenie cudzego terytorium. Wyniki każdej z kategorii przeliczono na skalę 0–100, co umożliwiło ich spójne przedstawienie i omówienie.

Tabela 7. Analiza różnic w wynikach mapy asertywności pomiędzy nauczycielami szkół specjalnych i ogólnodostępnych

Mapa asertywności	Nauczyciele gimnazjów specjalnych		Nauczyciele gimnazjów ogólnodostępnych		t	p
	M	SD	M	SD		
Wynik ogólny	77,61	15,81	74,04	13,80	1,243	0,217
Obrona swoich praw w sytuacjach społecznych	76,10	22,69	76,23	18,41	-0,032	0,974
Obrona swoich praw w kontaktach osobistych	73,68	23,04	62,75	24,34	2,399	0,018
Inicjatywa i kontakty towarzyskie	83,77	24,77	83,33	18,48	0,103	0,918
Oceny – wyrażanie i przyjmowanie krytyki i pochwał	81,14	25,13	80,39	21,97	0,164	0,870
Wyrażanie próśb	87,72	27,19	83,33	32,66	0,761	0,448
Wyrażanie uczuć	82,16	20,38	74,84	25,03	1,675	0,097
Wyrażanie opinii	84,21	23,92	75,00	27,39	1,866	0,065
Wystąpienia publiczne	50,00	47,25	53,92	46,74	-0,433	0,666
Kontakt z autorytetem	66,67	38,19	58,82	37,02	1,081	0,282
Naruszenie cudzego terytorium	76,84	25,01	78,04	26,61	-0,241	0,810

Badane grupy nauczycieli szkół specjalnych i ogólnodostępnych nie różniły się między sobą pod względem uzyskanego wyniku ogólnego kompetencji asertywnych (p=0,217) – w grupie badanej średnia wyniosła M=77,61, natomiast w grupie kontrolnej M=74,04.

Przyjmując za punkt odniesienia średni wynik ogólny w danej grupie, można zwrócić uwagę na kategorie, w których odnotowano średnie wyniki powyżej i poniżej tej wartości, wskazując na obszary, w których nauczyciele cechowali się wyższą i niższą asertywnością.

W przypadku nauczycieli szkół specjalnych najwyższe wyniki średnie (przewyższające wynik ogólny w tej grupie) odnotowano w przypadku podskali wyrażania próśb (M=87,72), opinii (M=84,21) i uczuć (M=82,16), a także inicjatywy i kontaktów towarzyskich (M=83,77) oraz wyrażania i przyjmowania krytyki i pochwał

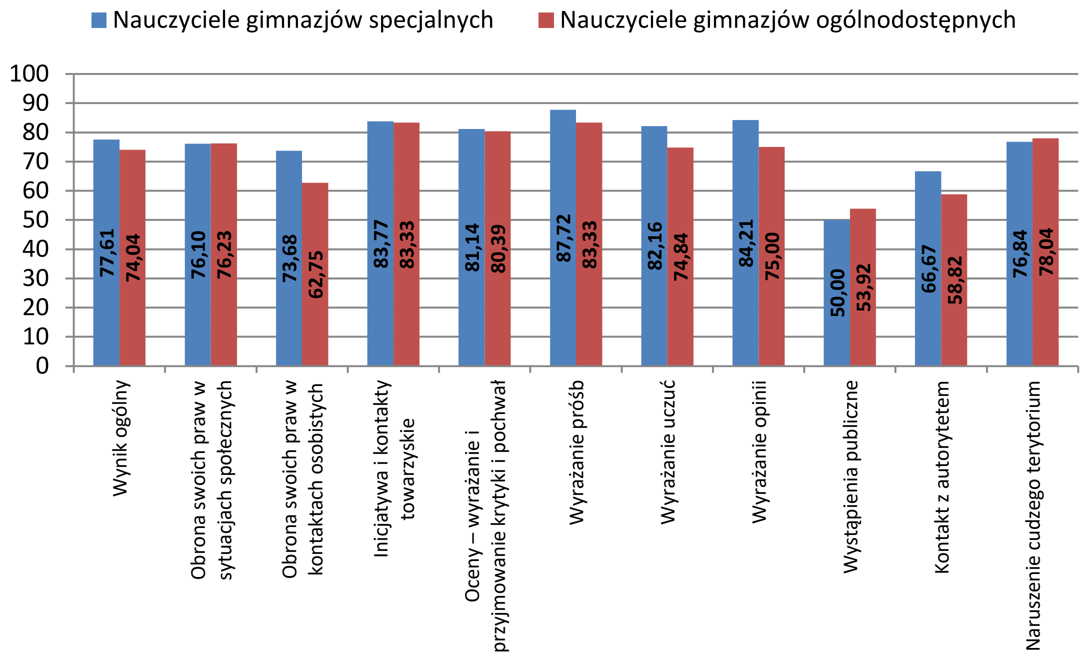
(M=81,14). Tylko nieco powyżej średniego wyniku ogólnego uplasowała się asertywność w kategorii naruszania cudzego terytorium (M=76,84). Natomiast najniższe wyniki (poniżej średniego wyniku ogólnego w tej grupie) odnotowano szczególnie w przypadku wystąpień publicznych (M=50,00) oraz kontaktów z autorytetem (M=66,67), przy czym należy zwrócić tu uwagę na bardzo duże zróżnicowanie wyników w obrębie grupy (odchylenie standardowe odpowiednio SD=47,25 i SD=38,19). Niskie wyniki cechowały także badanych w kategorii obrony swoich praw w kontaktach osobistych (M=73,68) oraz w sytuacjach społecznych (M=76,10).

Podobnie jak w grupie badanej wśród nauczycieli szkół ogólnodostępnych najwyższe wyniki również odnotowano w kategorii wyrażania próśb (M=83,33), jednak struktura pozostałych była nieco inna. Wysoko uplasowała się podskala „inicjatywa i kontakty towarzyskie” (M=83,33) oraz wyrażanie i przyjmowanie krytyki i pochwał (M=80,39), a także naruszenie cudzego terytorium (M=78,04). W przypadku tej grupy wynik podskali asertywności określony jako „obrona swoich praw w sytuacjach społecznych” okazał się być wyższy (M=76,23) niż ogólny wynik asertywności nauczycieli szkół ogólnodostępnych. Natomiast asertywność w kategoriach „wyrażanie opinii” oraz „wyrażanie uczuć” okazała się tylko nieznacznie przewyższać wynik ogólny. Znacznie poniżej wyniku ogólnego, podobnie jak w grupie nauczycieli szkół specjalnych, uplasowały się wyniki w podskalach „wystąpienia publiczne” (M=53,92) oraz „kontakt z autorytetem” (M=58,82) – w tym przypadku również obserwowano duże zróżnicowanie wyników w obrębie grupy (odpowiednio SD=46,74 i SD=37,02). Asertywność w obszarze obrony swoich praw w kontaktach osobistych również tutaj okazała się być poniżej wyniku ogólnego (M=62,75).

Porównując poszczególne wyniki podskal pomiędzy grupą nauczycieli szkół specjalnych i ogólnodostępnych różnice istotne statystycznie dotyczyły tylko jednej kategorii: „obrony swoich praw w kontaktach osobistych” (p=0,018). Wyższymi wynikami (świadczącymi o wyższym poziomie asertywności) cechowali się w tym przypadku nauczyciele szkół specjalnych (M=73,68) niż szkół ogólnodostępnych (M=62,75). Dosyć duże różnice odnotowano także w przypadku „wyrażania opinii” (p=0,065), gdzie nauczyciele szkół specjalnych cechowali się nieco wyższym wynikiem (M=84,21) niż nauczyciele szkół ogólnodostępnych (M=75,00). W przypadku pozostałych analizowanych podskal różnice między porównywanymi grupami nie były istotne statystycznie.

Powyższe wyniki obrazuje wykres 24.

Wykres 24. Analiza różnic w wynikach mapy asertywności pomiędzy nauczycielami szkół specjalnych i ogólnodostępnych



3. KOMPETENCJE EMOCJONALNE

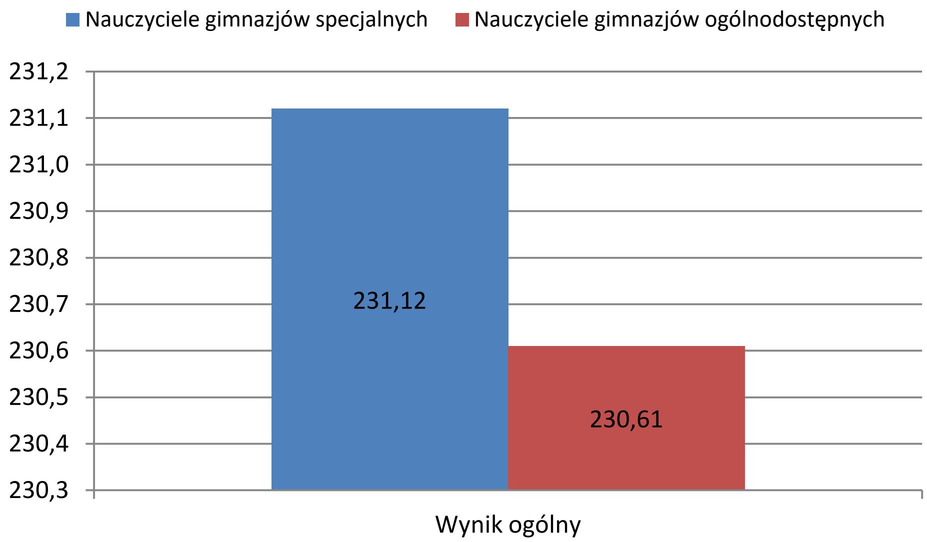
Porównanie kompetencji emocjonalnych badanych grup nauczycieli wykonano wykorzystując analizę wyników Kwestionariusza Kompetencji Emocjonalnych (KKE) oraz Kwestionariusza Rozumienia Empatycznego (KRE). W tabeli 8 oraz na wykresach 25-28 przedstawiono porównanie wyników KKE nauczycieli szkół specjalnych i szkół ogólnodostępnych.

Tabela 8. Analiza różnic w wynikach kompetencji emocjonalnych pomiędzy nauczycielami szkół specjalnych i ogólnodostępnych

Kompetencje emocjonalne	Nauczyciele gimnazjów specjalnych		Nauczyciele gimnazjów ogólnodostępnych		t	p
	M	SD	M	SD		
Wynik ogólny	231,12	22,92	230,61	20,64	0,122	0,903
Czynnik 1. Elementarne umiejętności kompetencji emocjonalnych	67,88	7,81	67,04	7,26	0,575	0,566
Czynnik 2. Wiedza i umiejętności budujące skuteczność emocjonalną	62,53	6,81	62,20	6,04	0,265	0,791
Czynnik 3. Wiedza i umiejętności wykorzystywane w relacjach z innymi	100,72	10,23	101,37	9,62	-0,341	0,734

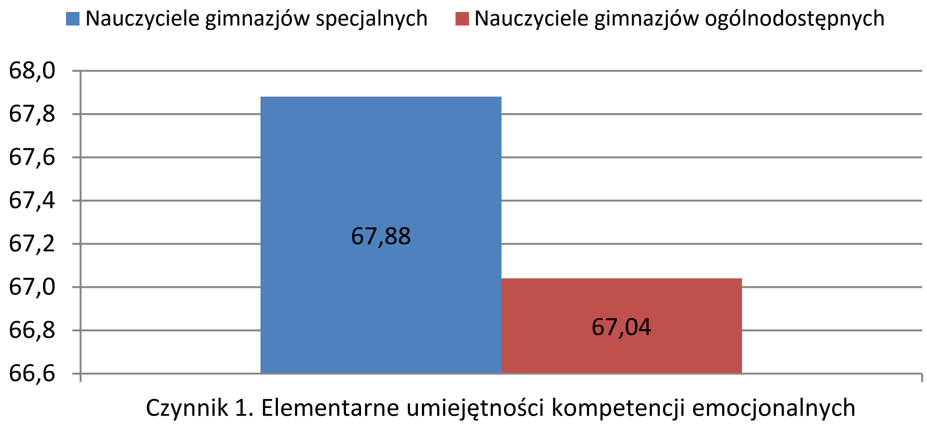
Wyższe wyniki w analizowanych skalach oznaczają wyższe kompetencje emocjonalne – jednak w tym przypadku nie odnotowano istotnych statystycznie różnic pomiędzy porównywanymi grupami nauczycieli szkół specjalnych i szkół ogólnodostępnych. W przypadku ogólnego poziomu kompetencji emocjonalnej można było uzyskać od 60 do 300 pkt., natomiast respondenci z grupy badanej uzyskali wynik M=231,12, a z grupy porównawczej nauczycieli szkół ogólnodostępnych M=230,61 (różnice między grupami nie są istotne statystycznie, p=0,903). Patrz wykres 25.

Wykres 25. Poziom wynik ogólnego kompetencji emocjonalnych u nauczycieli szkół specjalnych i ogólnodostępnych

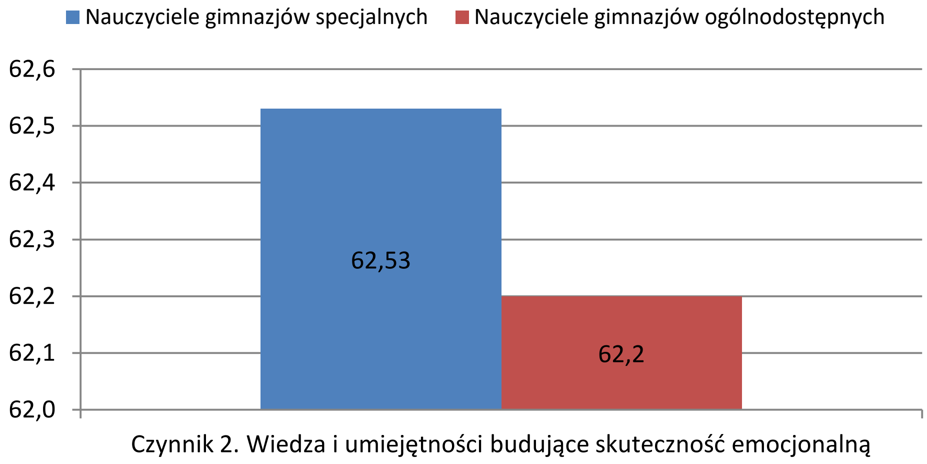


W przypadku kolejnych analizowanych składowych można było uzyskać 17–85 punktów w czynniku 1 i czynniku 2 oraz 26–130 punktów w czynniku 3. W żadnej z analizowanych podskal nie odnotowano różnic istotnych statystycznie pomiędzy badanymi grupami. W skali „elementarne umiejętności kompetencji emocjonalnych" badani uzyskali wynik na poziomie M=67,88 (nauczyciele szkół specjalnych) i M=67,04 (nauczyciele szkół ogólnodostępnych), w składowej „wiedza i umiejętności budujące skuteczność emocjonalną" odpowiednio M=62,53 i M=62,20, a w ostatnim wymiarze „wiedza i umiejętności wykorzystywane w relacjach z innymi" M=100,72 i M=101,37. Poniższe wykresy przedstawiają wyniki w formie graficznej.

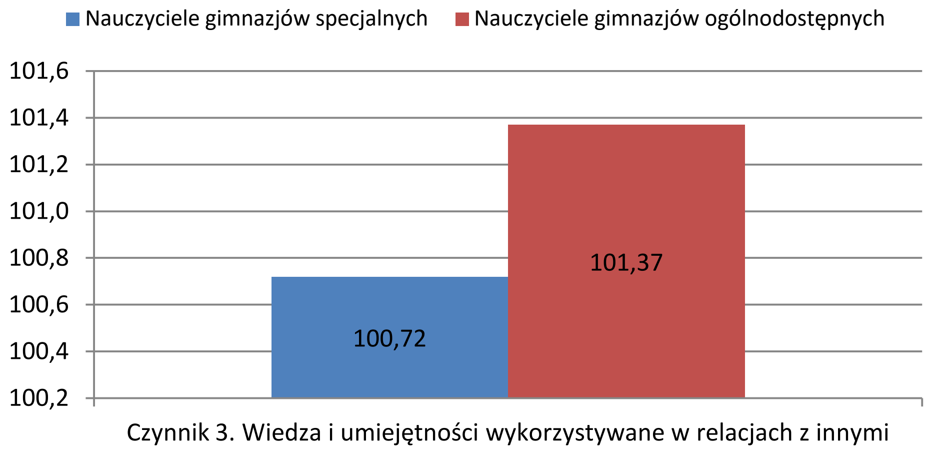
Wykres 26. Poziom wyników skali mierzącej elementarne umiejętności w zakresie kompetencji społecznych u nauczycieli szkół specjalnych i ogólnodostępnych



Wykres 27. Poziom wyników skali mierzącej kompetencje emocjonalne dotyczące wiedzy i umiejętności budujących skuteczność emocjonalną u nauczycieli szkół specjalnych i ogólnodostępnych



Wykres 28. Poziom wyników skali mierzącej kompetencje emocjonalne dotyczące wiedzy i umiejętności wykorzystywanych w relacjach z innymi u nauczycieli szkół specjalnych i ogólnodostępnych



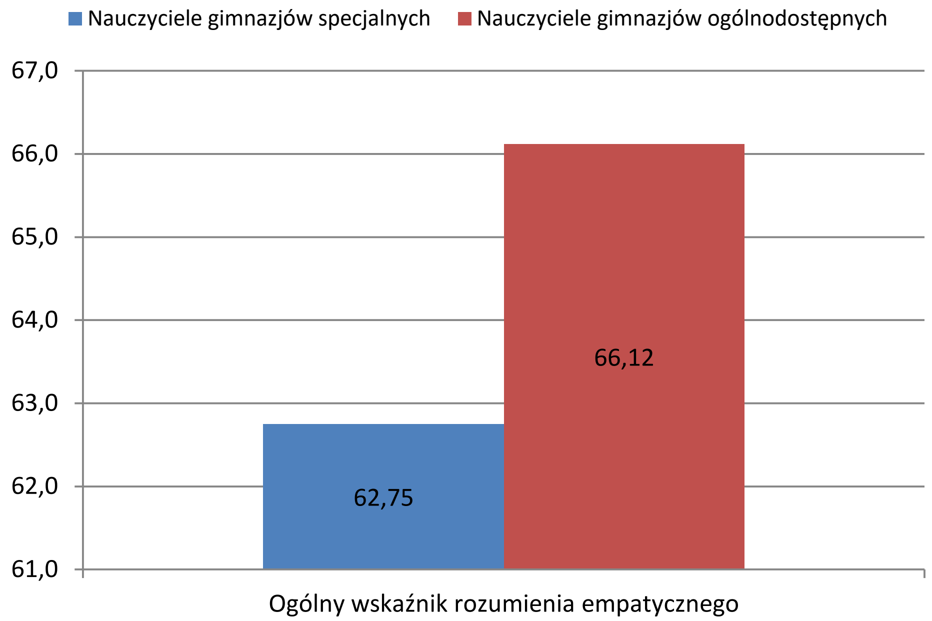
W ramach kompetencji emocjonalnych wykonano też pomiar empatii rozumianej jako zdolność psychiczna motywująca jednostkę do szukania bliskości z innymi ludźmi poprzez: dzielenie przeżyć emocjonalnych z innymi, wrażliwość na przeżycia innych ludzi oraz gotowość poświecenia się dla innych – w tym celu posłużono się Kwestionariuszem Rozumienia Empatycznego. Dane porównujące wyniki nauczycieli szkół specjalnych i ogólnodostępnych przedstawiono w tabeli 12 oraz na wykresach 29-34 – przedstawiono ogólny wskaźnik rozumienia empatycznego oraz pięć podskal opracowanych na podstawie *Zrewidowanej wersji Kwestionariusza Rozumienia Empatycznego Innych Ludzi – KRE Andrzeja Węglińskiego.*

Tabela 9. Analiza różnic w wynikach Kwestionariusza Rozumienia Empatycznego pomiędzy nauczycielami gimnazjów specjalnych i ogólnodostępnych

Rozumienie empatyczne	Nauczyciele gimnazjów specjalnych		Nauczyciele gimnazjów ogólnodostępnych		t	p
	M	SD	M	SD		
Ogólny wskaźnik rozumienia empatycznego	62,75	12,43	66,12	10,45	-1,513	0,133
Syndrom I. Sympatyzowanie z innymi przeżyć przyjemnych i przykrych	19,14	3,22	19,55	3,09	-0,671	0,504
Syndrom II. Współodczuwanie z innymi przeżyć przyjemnych i przykrych	9,21	2,47	9,24	1,70	-0,060	0,952
Syndrom III. Wrażliwość na przeżycia innych	12,35	3,20	14,29	2,60	-3,438	0,001
Syndrom IV. Gotowość poświęcenia się dla innych	11,05	3,10	11,25	2,67	-0,361	0,719
Syndrom V. Wczuwanie się w stany i przeżycia innych	5,42	1,77	5,82	1,57	-1,243	0,217

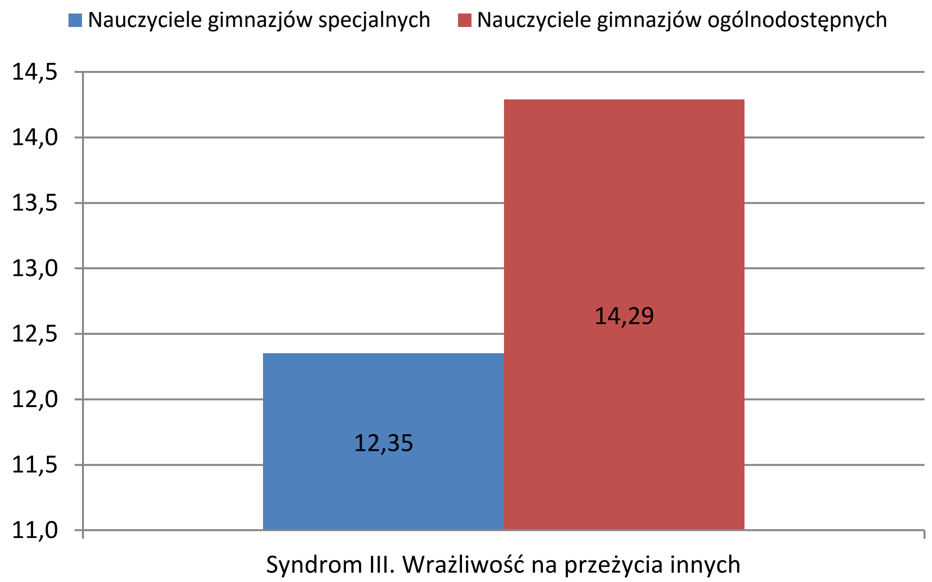
Nie odnotowano istotnych statystycznie różnic w ogólnym wskaźniku rozumienia empatycznego pomiędzy nauczycielami szkół specjalnych i ogólnodostępnych (p=0,133). Średni wynik uzyskany przez respondentów ze szkół specjalnych to M=62,75, a szkół ogólnodostępnych M=66,12, co przedstawia poniższy wykres.

Wykres 29. Ogólny wskaźnik rozumienia empatycznego u nauczycieli gimnazjów specjalnych i ogólnodostępnych



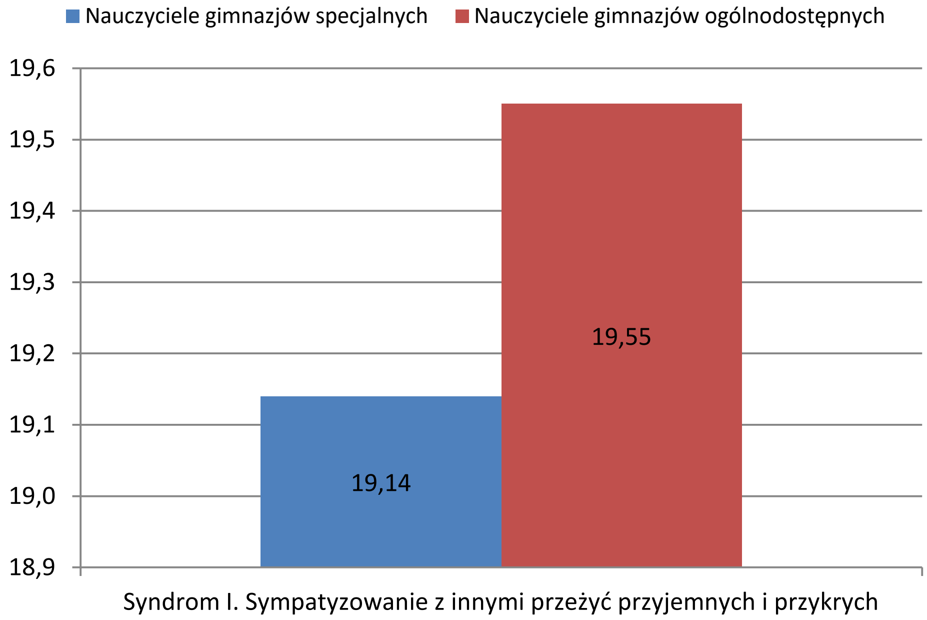
Istotną statystycznie różnicę odnotowano natomiast we wrażliwości na przeżycia innych (p=0,001) – nauczyciele szkół specjalnych cechowali się istotnie statystycznie niższym wynikiem w tej skali (M=12,35) niż nauczyciele ze szkół ogólnodostępnych (M=14,29). Wyniki przedstawia wykres 30.

Wykres 30. Poziom wyniku badającego wrażliwość na przeżycia innych u nauczycieli gimnazjów specjalnych i ogólnodostępnych.

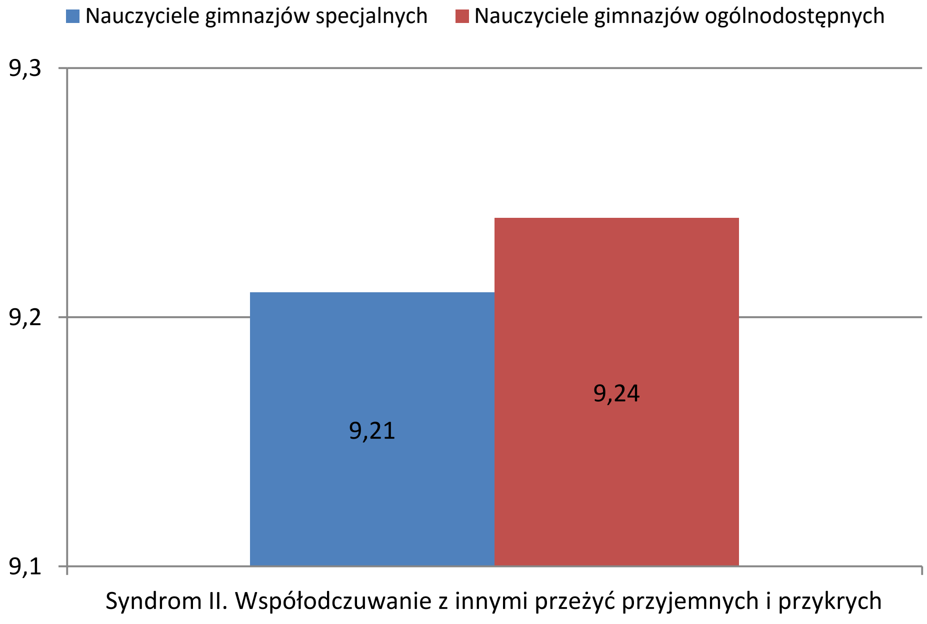


W przypadku pozostałych podskal charakteryzujących rozumienie empatyczne nie odnotowano istotnych statystycznie różnic między porównywanymi grupami, czego dowodzą poniższe wykresy.

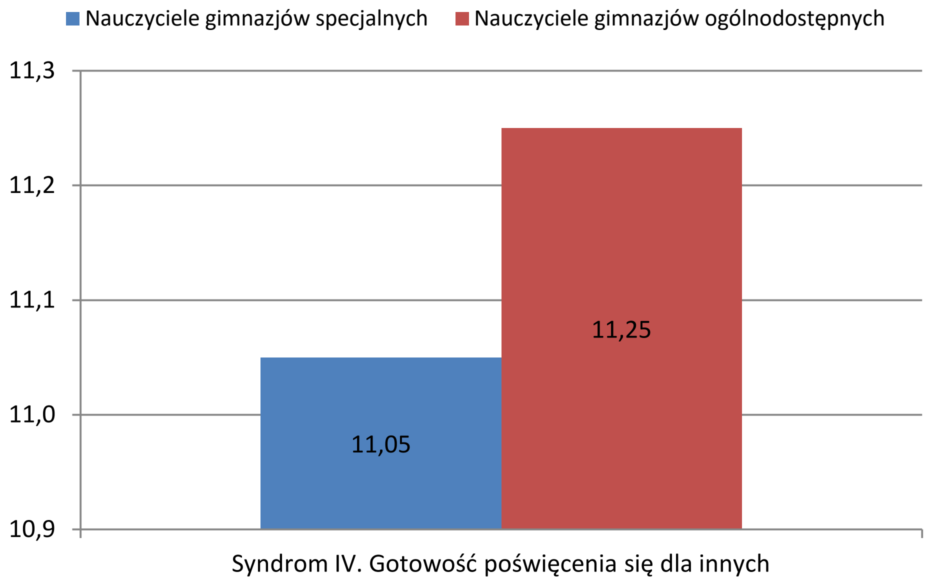
Wykres 31. Poziom wyniku badającego sympatyzowanie z innymi przeżyć przyjemnych i przykrych u nauczycieli gimnazjów specjalnych i ogólnodostępnych.



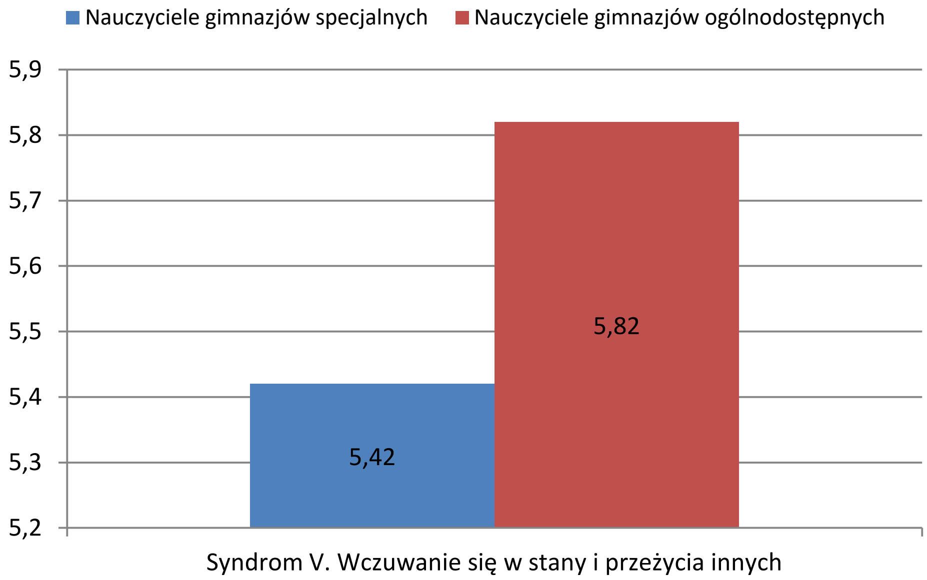
Wykres 32. Poziom wyniku badającego współodczuwanie z innymi przeżyć przyjemnych i przykrych u nauczycieli gimnazjów specjalnych i ogólnodostępnych.



Wykres 33. Poziom wyniku badającego gotowość poświęcenia się dla innych innymi u nauczycieli gimnazjów specjalnych i ogólnodostępnych.



Wykres 34. Poziom wyniku badającego wczuwanie się w stany i przeżycia innych u nauczycieli gimnazjów specjalnych i ogólnodostępnych.



4. KOMPETENCJE ANTYSTRESOWE

W celu diagnozy radzenia sobie ze stresem w badanej grupie nauczycieli szkół specjalnych i szkół ogólnodostępnych analizie poddano wyniki kwestionariusza CISS

badającego style radzenia sobie ze stresem. Dane na ten temat zebrano w tabelach 10–12, a także przedstawiono na wykresach 35-41.

Tabela 10. Poziom wyników w analizowanych stylach radzenia sobie ze stresem nauczycieli szkół specjalnych i ogólnodostępnych

Poziom wyniku		Nauczyciele gimnazjów specjalnych	Nauczyciele gimnazjów ogólnodostępnych	Analiza statystyczna	Grupa ogółem
SSZ	Niski	5 8,77%	5 9,80%	$Chi^2 = 0,288$* p = 0,866	10 9,01%
	przeciętny	20 35,09%	20 39,22%		40 36,04%
	Wysoki	32 56,14%	26 50,98%		58 52,25%
SSE	Niski	24 42,11%	15 29,41%	$Chi^2 = 2,660$* p = 0,264	39 35,14%
	przeciętny	26 45,61%	25 49,02%		51 45,95%
	Wysoki	7 12,28%	11 21,57%		18 16,22%
SSU	Niski	16 28,07%	21 41,18%	$Chi^2 = 2,529$ p = 0,282	37 33,33%
	przeciętny	24 42,11%	20 39,22%		44 39,64%
	Wysoki	17 29,82%	10 19,61%		27 24,32%
ACZ	Niski	21 36,84%	21 41,18%	$Chi^2 = 0,247$ p = 0,884	42 37,84%
	przeciętny	22 38,60%	19 37,25%		41 36,94%
	Wysoki	14 24,56%	11 21,57%		25 22,52%
PKT	Niski	13 22,81%	12 23,53%	$Chi^2 = 3,323$ p = 0,198	25 22,52%
	przeciętny	27 47,37%	31 60,78%		58 52,25%
	Wysoki	17 29,82%	8 15,69%		25 22,52%
Ogółem		57	51	–	108

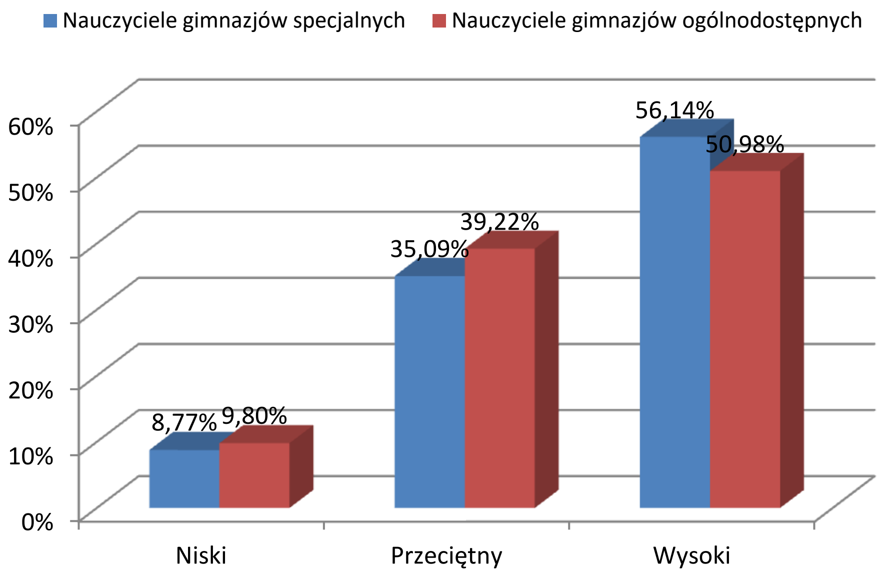
* z uwagi na zbyt małe liczności wnioskowanie w oparciu o wyniki testu Chi-kwadrat może być obarczone błędem

SSZ – styl skoncentrowany na zadaniu, SSE – styl skoncentrowany na emocjach, SSU – styl skoncentrowany na unikaniu, ACZ – angażowanie się w czynności zastępcze, PKT – poszukiwanie kontaktów towarzyskich [analogiczne oznaczenia w pozostałych tabelach]

W porównywanych grupach odnotowano bardzo zbliżone rozkłady poziomu wyników w poszczególnych stylach radzenia sobie ze stresem. W przypadku stylu skoncentrowanego na zadaniach (SSZ) wyniki wysokie odnotowano u połowy badanych (52,25% ogółu, 56,14% nauczycieli szkół specjalnych i 50,98% szkół ogólnodostępnych). Mogą to być osoby, które dokładniej planują swój czas i częściej

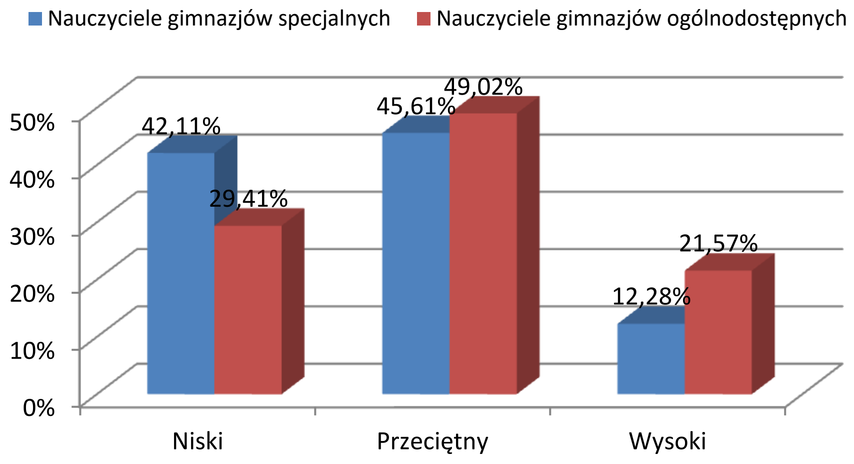
zastanawiają się nad rozwiązaniem – koncentrując się problemie, po czym wykonują to, co w danej sytuacji uznają za najlepsze. Przeciętny wynik nasilenia tego stylu odnotowano u 36,04% badanych (35,09% nauczycieli szkół specjalnych i 39,22% szkół ogólnodostępnych), a niski u co dziesiątego respondenta (8,77% nauczycieli szkół specjalnych i 9,80% nauczycieli szkół ogólnodostępnych). Wykres 35 obrazuje wyniki.

Wykres 35. Poziom wyników w stylu skoncentrowanym na zadaniu nauczycieli szkół specjalnych i ogólnodostępnych



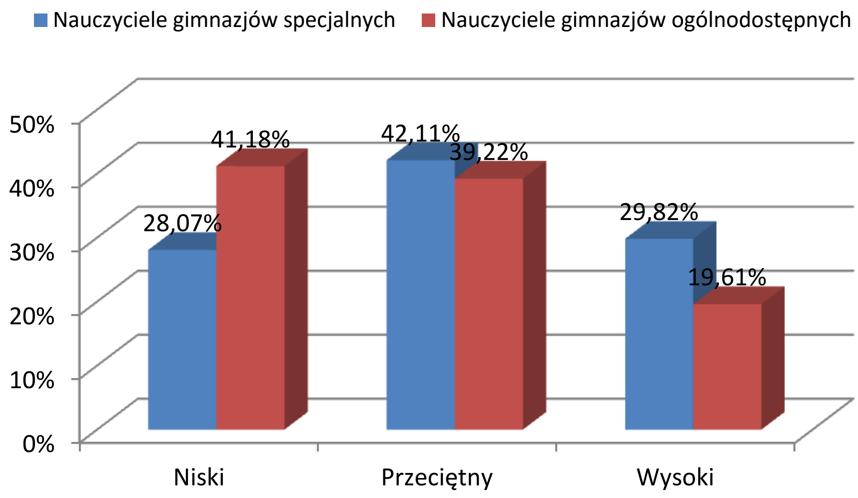
Znacznie mniej badanych w obu grupach cechowało się wysokim poziomem stylu skoncentrowanego na emocjach (SSE) – ogółem tylko 16,22% badanych (12,28% nauczycieli szkół specjalnych i 21,57% szkół ogólnodostępnych). Mogą to być osoby, które w sytuacjach stresowych częściej oskarżają się o zwlekanie, skupiają się na swoich dolegliwościach fizycznych, albo winią się, że wpadły w taką a nie inną sytuację. W przypadku tego stylu najczęściej obserwowano przeciętny poziom nasilenia wyniku (45,95% ogółu grupy, 45,61% nauczycieli szkół specjalnych i 49,02% szkół ogólnodostępnych). Nieznacznie więcej respondentów ze szkół specjalnych (42,11%) niż ze szkół ogólnodostępnych (29,41%) cechowało się niskim poziomem wyniku w stylu SSE. Poniższy wykres obrazuje wyniki.

Wykres 36. Poziom wyników w stylu skoncentrowanym na emocjach nauczycieli szkół specjalnych i ogólnodostępnych



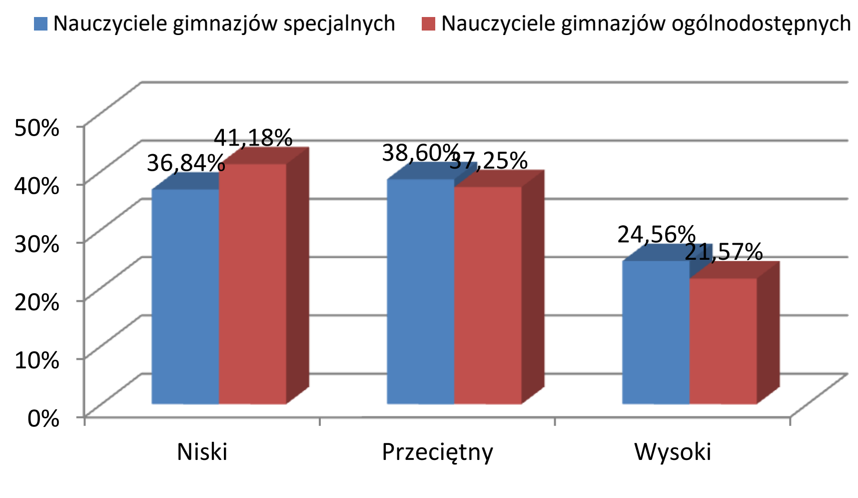
Nie odnotowano także istotnych statystycznie zależności poziomu wyniku stylu skoncentrowanego na unikaniu i badanej grupy (p=0,282) – wśród nauczycieli szkół specjalnych i ogólnodostępnych rozkład wyników był zbliżony. Poziom przeciętny cechował 39,64% ogółu badanych, co trzeci badany nauczyciel (33,33% ogółu) cechował się niskim poziomem SSU, a co czwarty poziomem wysokim (24,32% ogółu) – przy czym poziom niski nieznacznie częściej obserwowano wśród nauczycieli szkół ogólnodostępnych, a poziom wysoki nieznacznie częściej wśród nauczycieli ze szkół specjalnych. Badani o wysokim poziomie wyniku w tym stylu radzenia sobie to osoby, które w sytuacjach stresowych myślą o czasach, kiedy było im lepiej, starają się przebywać z innymi ludźmi, albo wybierają inne czynności – np. bezcelowo chodzą po sklepach. Wyniki obrazuje wykres 37.

Wykres 37. Poziom wyników w stylu skoncentrowanym na unikaniu nauczycieli szkół specjalnych i ogólnodostępnych



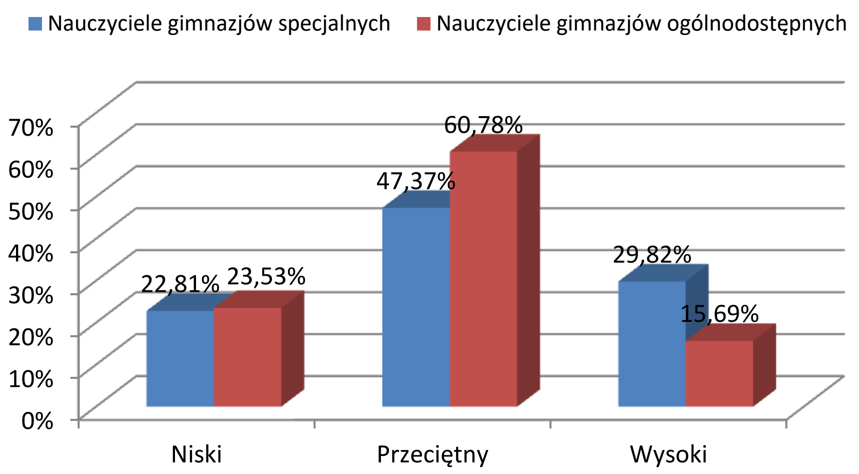
Bardzo zbliżone wyniki porównywanych grup odnotowano w poziomie angażowania się w czynności zastępcze (styl składający się na wynik SSU). W tym przypadku najczęściej obserwowano wyniki niskie (37,84% ogółu) lub przeciętne (36,94% ogółu), a nieco rzadziej wyniki wysokie (22,52% ogółu). Wyniki obrazuje wykres 38.

Wykres 38. Poziom wyników w stylu skoncentrowanym na angażowaniu w czynności zastępcze nauczycieli szkół specjalnych i ogólnodostępnych



Drugą składową stylu skoncentrowanego na unikaniu było poszukiwanie kontaktów towarzyskich – w tym przypadku rozkład wyników w porównywanych grupach nauczycieli również był bardzo zbliżony – przeważały wyniki przeciętne (52,25% ogółu nauczycieli), jednak wśród nauczycieli szkół specjalnych odnotowano nieznacznie więcej badanych (29,82%) w porównaniu do grupy nauczycieli szkół ogólnodostępnych (15,69%) osób o wysokim poziomie wyników w tej skali. Wyniki obrazuje wykres 39.

Wykres 39. Poziom wyników w stylu skoncentrowanym na poszukiwaniu kontaktów towarzyskich nauczycieli szkół specjalnych i ogólnodostępnych



W tabeli 11 oraz na wykresie 40 przedstawiono porównanie średnich wyników stenowych uzyskanych przez badanych nauczycieli w analizowanych stylach.

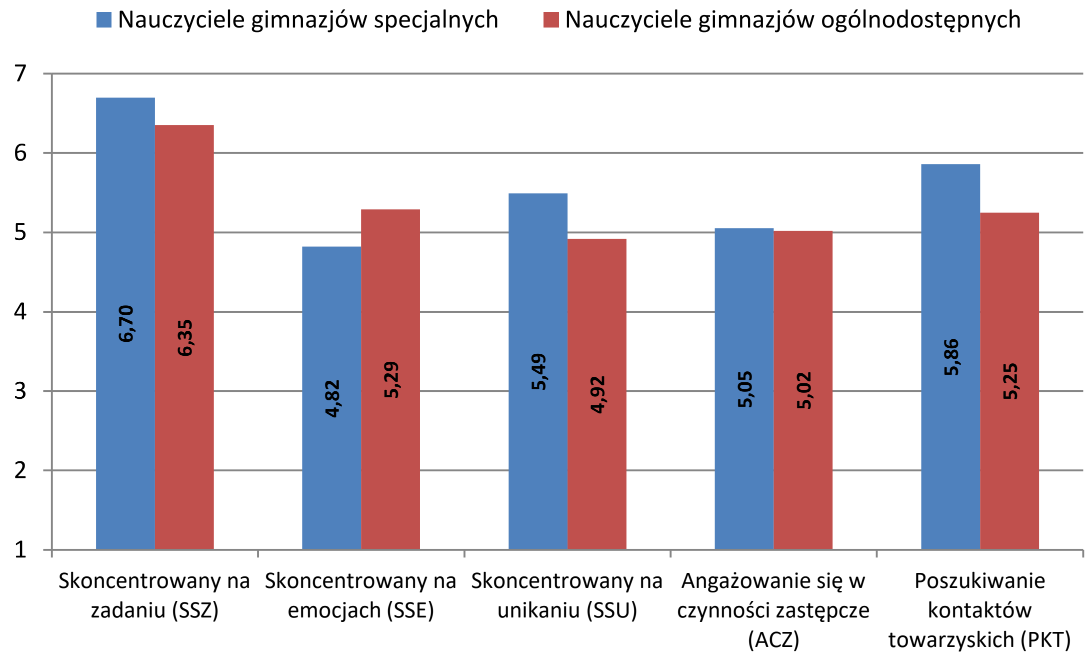
Tabela 11. Analiza różnic w wynikach analizowanych stylów radzenia sobie ze stresem pomiędzy nauczycielami szkół specjalnych i ogólnodostępnych

Style radzenia sobie ze stresem	Nauczyciele gimnazjów specjalnych		Nauczyciele gimnazjów ogólnodostępnych		t	p
	M	SD	M	SD		
Skoncentrowany na zadaniu (SSZ)	6,70	1,72	6,35	1,47	1,126	0,263
Skoncentrowany na emocjach (SSE)	4,82	1,73	5,29	1,75	-1,400	0,164
Skoncentrowany na unikaniu (SSU)	5,49	1,93	4,92	1,93	1,533	0,128
Angażowanie się w czynności zastępcze (ACZ)	5,05	2,04	5,02	1,71	0,091	0,928
Poszukiwanie kontaktów towarzyskich (PKT)	5,86	1,94	5,25	2,03	1,583	0,116

Podobnie jak przy analizie poziomu wyników tu również nie odnotowano istotnych statystycznie różnic między porównywanymi grupami. Najwyższe wyniki w obu grupach odnotowano w przypadku stylu skoncentrowanego na zadaniu (M=6,70 w grupie nauczycieli szkół specjalnych i M=6,35 wśród nauczycieli szkół ogólnodostępnych). W grupie respondentów ze szkół specjalnych najniższe wyniki odnotowano w przypadku stylu skoncentrowanego na emocjach (M=4,82) oraz w angażowaniu się w czynności zastępcze, czyli jednej ze składowych SSU (M=5,05), natomiast w grupie nauczycieli szkół ogólnodostępnych najniższe wyniki odnotowano w ogólnym wyniku stylu skoncentrowanego na unikaniu (M=4,92) i także w jego składowej ACZ (M=5,02).

Poniższy wykres obrazuje wyniki tabelaryczne.

Wykres 40. Analiza różnic w wynikach analizowanych stylów radzenia sobie ze stresem pomiędzy nauczycielami szkół specjalnych i ogólnodostępnych



W dalszym etapie określono dominujący styl radzenia sobie w badanych grupach nauczycieli – wyznaczono go w oparciu o 85% przedział ufności (tabela 12).

Tabela 12. Dominujący styl radzenia sobie ze stresem wśród nauczycieli szkół specjalnych i ogólnodostępnych – wyznaczone w oparciu o 85% przedział ufności

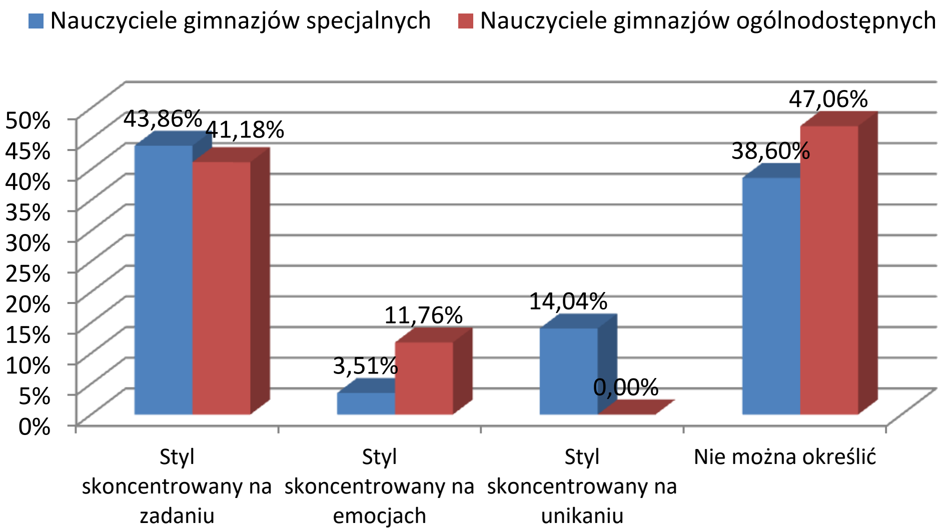
Dominujący styl radzenia sobie ze stresem	Nauczyciele		Analiza statystyczna	Grupa ogółem
	gimnazjów specjalnych	gimnazjów ogólnodostępnych		
Styl skoncentrowany na zadaniu	25 43,86%	21 41,18%	Chi^2 = 10,133* p = 0,017	46 42,59%
Styl skoncentrowany na emocjach	2 3,51%	6 11,76%		8 7,41%
Styl skoncentrowany na unikaniu	8 14,04%	0 0,00%		8 7,41%
Nie można określić	22 38,60%	24 47,06%		46 42,59%
Ogółem	57	51	–	108

* z uwagi na zbyt małe liczności wnioskowanie w oparciu o wyniki testu Chi-kwadrat może być obarczone błędem

Odnotowano istotną statystycznie zależność dominującego stylu radzenia sobie ze stresem i badanej grupy nauczycieli (p=0,017). W obydwu grupach najczęściej

prezentowanym był styl skoncentrowany na zadaniu – cechowało się nim 43,86% nauczycieli szkół specjalnych i 41,18% szkół ogólnodostępnych. Jednak w grupie nauczycieli szkół ogólnodostępnych odnotowano więcej osób (11,76%) niż wśród nauczycieli szkół specjalnych (3,51%), u których dominował styl skoncentrowany na emocjach. Jednocześnie tylko wśród respondentów ze szkół specjalnych odnotowano dominujący styl skoncentrowany na unikaniu (14,04%). Nie można było określić dominującego stylu radzenia sobie ze stresem u 38,60% badanych ze szkół specjalnych i u 47,06% badanych ze szkół ogólnodostępnych. Patrz Wykres 41.

Wykres 41. Dominujący styl radzenia sobie ze stresem wśród nauczycieli szkół specjalnych i ogólnodostępnych – wyznaczone w oparciu o 85% przedział ufności



VI. KOMPETENCJE PSYCHOSPOŁECZNE NAUCZYCIELI GIMNAZJÓW SPECJALNYCH I OGÓLNODOSTĘPNYCH ZE WZGLĘDU NA STAŻ PRACY

1. STAŻ PRACY A KOMPETENCJE SPOŁECZNO-KOMUNIKACYJNE

Tabele 13 i 14 oraz wykresy 42-43 przedstawiają porównanie wyników analizowanych skal kompetencji społecznych nauczycieli szkół specjalnych i ogólnodostępnych o różnym stażu pracy.

Tabela 13. Analiza różnic w wynikach skal kompetencji społecznych pomiędzy nauczycielami gimnazjów specjalnych o krótszym i dłuższym stażu pracy

Kompetencje społeczne	Staż pracy do 15 lat		Staż pracy powyżej 15 lat		t	p
	M	SD	M	SD		
Sytuacje intymne	6,11	1,92	6,29	2,41	-0,301	0,765
Sytuacje ekspozycji społecznej	6,56	1,65	6,62	2,06	-0,128	0,899
Sytuacje wymagające asertywności	5,64	1,42	5,76	2,19	-0,258	0,798
Ogólny wynik kompetencji społecznych	3,22	1,64	3,48	1,97	-0,524	0,602

W grupie pracowników szkół specjalnych nie odnotowano istotnych statystycznie różnic w żadnej z analizowanych kategorii kompetencji społecznych pomiędzy pracownikami o krótszym i dłuższym stażu pracy – obydwie grupy cechowały się zbliżonymi wynikami. I tak oto w skali dotyczącej sytuacji intymnych pracownicy o stażu do 15 lat uzyskali wynik M=6,11, a tymczasem pracownicy o dłuższym stażu pracy uzyskali wynik równy M=6,29. W tym przypadku różnica okazała się nieistotna statystycznie (p=0,765). Podobnie w przypadku skali dotyczącej sytuacji ekspozycji społecznej nauczyciele o stażu pracy do lat 15 uzyskali wynik M=6,56, a nauczyciele o stażu pracy powyżej 15 lat uzyskali wynikM=6,62. Również w tym przypadku różnica okazała się nieistotna statystycznie (p=0,899). Nieco niższe kompetencje nauczyciele wykazali w efektywności zachowań asertywnych. W tym przypadku również nie odnotowano różnicy istotnej statystycznie (p=0,798) – nauczyciele o stażu pracy do lat 15 uzyskali wynik M=5,64, a nauczyciele o wyższym stażu pracy osiągnęli wynik M=5,76. Ogólny wynik kompetencji społecznych w obydwu badanych grupach uplasował się na następującym poziomie: w przypadku ankietowanych o krótszym stażu pracy było to M=3,22, natomiast nauczycieli o dłuższym stażu pracy M=3,48. I tutaj również różnice pomiędzy porównywanymi grupami okazały się nieistotne statystycznie (p=0,602). Poniższy wykres obrazuje wyniki tabelaryczne.

Wykres 42. Analiza różnic w wynikach skal kompetencji społecznych pomiędzy nauczycielami gimnazjów specjalnych o krótszym i dłuższym stażu pracy

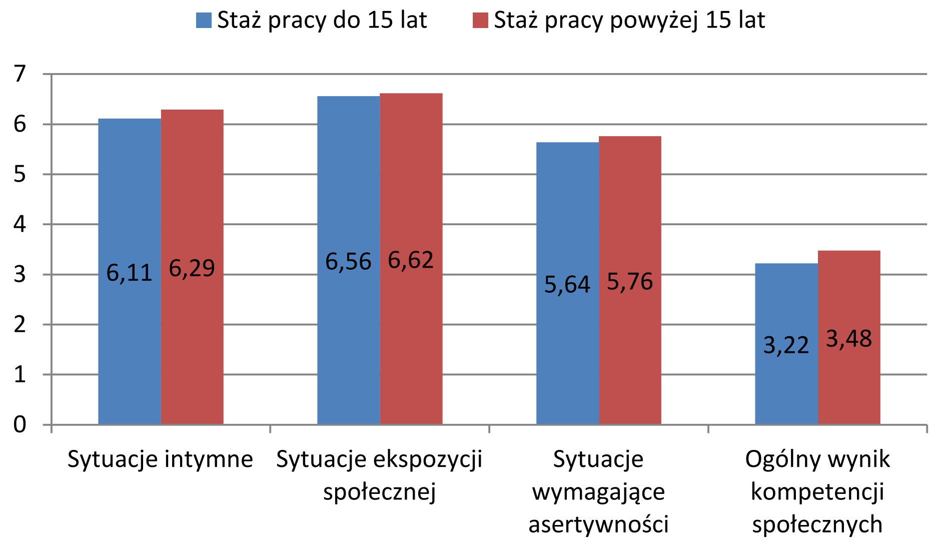
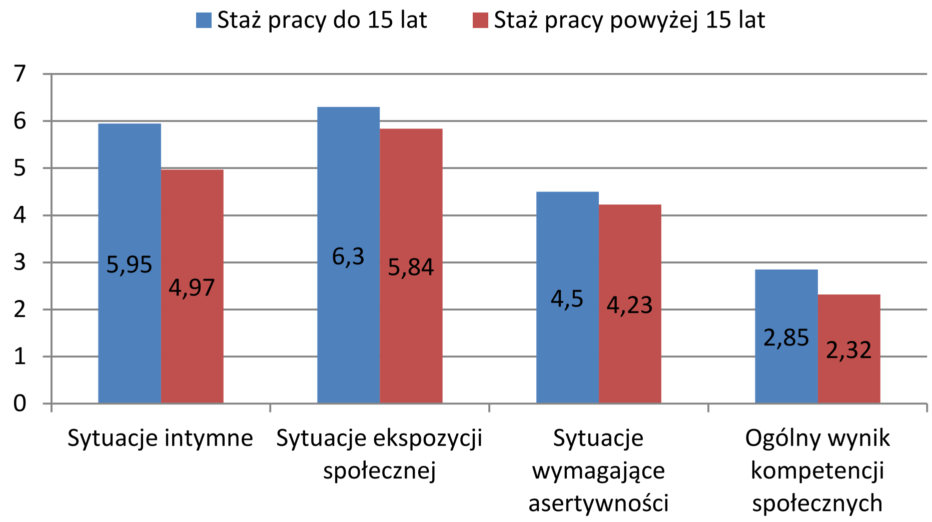


Tabela 14. Analiza różnic w wynikach skal kompetencji społecznych pomiędzy nauczycielami gimnazjów ogólnodostępnych o krótszym i dłuższym stażu pracy

Kompetencje społeczne	Staż pracy do 15 lat		Staż pracy powyżej 15 lat		t	p
	M	SD	M	SD		
Sytuacje intymne	5,95	2,14	4,97	2,15	1,595	0,117
Sytuacje ekspozycji społecznej	6,30	2,00	5,84	1,57	0,918	0,363
Sytuacje wymagające asertywności	4,50	1,70	4,23	1,84	0,535	0,595
Ogólny wynik kompetencji społecznych	2,85	1,63	2,32	1,47	1,199	0,236

Podobnie przedstawia się sytuacja wśród nauczycieli szkół ogólnodostępnych – tu również nie odnotowano istotnych statystycznie różnic w analizowanych skalach kompetencji społecznych pomiędzy badanymi o krótszym i dłuższym stażu pracy. I tak oto w sytuacjach intymnych nauczyciele o krótszym stażu pracy uzyskali wynik M=5,95, z kolei nauczyciele o dłuższym stażu pracy M=4,97 (p=0,117). Zbliżony rozkład poziomu wyników w porównywanych grupach odnotowano w kolejnym wymiarze dotyczącym sytuacji ekspozycji społecznej. Nauczyciele o stażu pracy do lat 15 uzyskali wynik M=6,30, a nauczyciele ze stażem pracy powyżej 15 lat M=5,84. W sytuacjach wymagających asertywności młodsza grupa badanych uzyskała wynik M=4,50, a starsza M=4,23. Ogólny wynik kompetencji społecznych wniósł M=2,85 w młodszej grupie badanych a M=2,32 w starszej. Wyniki obrazuje wykres 43.

Wykres 43. Analiza różnic w wynikach skal kompetencji społecznych pomiędzy nauczycielami gimnazjów ogólnodostępnych o krótszym i dłuższym stażu pracy



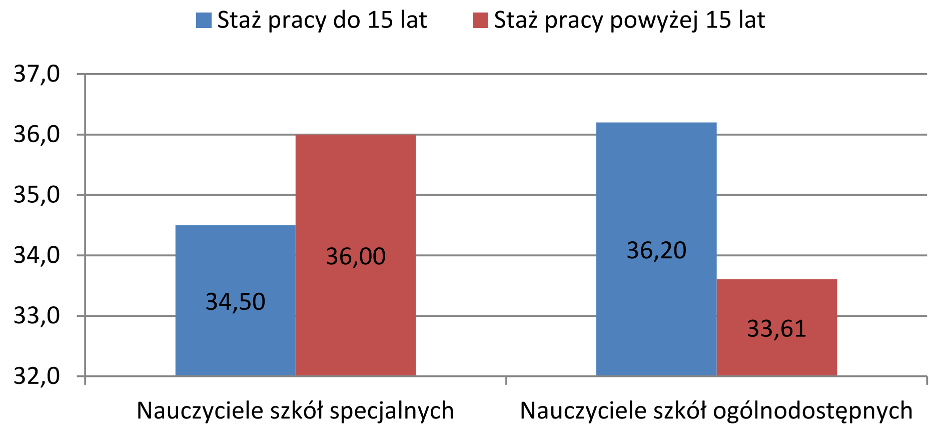
W tabeli 15 oraz na wykresie 44 przedstawiono porównanie wyników kwestionariusza pozytywnego nastawienia pomiędzy badanymi o krótszym i dłuższym stażu pracy w grupie nauczycieli szkół specjalnych i ogólnodostępnych.

Tabela 15. Analiza różnic w wynikach kwestionariusza pozytywnego nastawienia pomiędzy nauczycielami gimnazjów o krótszym i dłuższym stażu pracy

	Badana grupa	Staż pracy do 15 lat		Staż pracy powyżej 15 lat		t	p
		M	SD	M	SD		
Pozytywne nastawienie do ludzi i do współpracy z nimi	Nauczyciele szkół specjalnych	34,50	6,62	36,00	6,22	-0,843	0,403
	Nauczyciele szkół ogólnodostępnych	36,20	6,44	33,61	7,47	1,272	0,209

Pomiędzy badanymi o stażu pracy do 15 lat i powyżej 15 lat nie odnotowano istotnych statystycznie różnic w wynikach kwestionariusza pozytywnego nastawienia – ani w grupie nauczycieli szkół specjalnych (p=0,403), ani w grupie nauczycieli szkół ogólnodostępnych (p=0,209) – porównywane grupy uzyskały zbliżone wyniki. Choć nieco wyższy wynik uzyskała grupa nauczycieli o krótszym stażu pracy zatrudnionych w gimnazjach ogólnodostępnych (M=36,20), niż nauczyciele starsi stażem (M=33,61). W przypadku nauczycieli szkół specjalnych sytuacja wygląda odwrotnie – nauczyciele o dłuższym stażu pracy uzyskali wynik M=36,00, natomiast nauczyciele o krótszym stażu pracy M=34,50. W obu przypadkach różnice są nieistotne statystycznie. Wyniki obrazuje wykres 44.

Wykres 44. Analiza różnic w wynikach kwestionariusza pozytywnego nastawienia pomiędzy nauczycielami o krótszym i dłuższym stażu pracy



W tabelach 16–17 oraz na wykresach 45-46 przedstawiono analizę różnic pomiędzy ankietowanymi o krótszym i dłuższym stażu pracy wśród nauczycieli szkół specjalnych i ogólnodostępnych w wynikach uzyskanych za pomocą Skali Ustosunkowań Interpersonalnych.

Tabela 16. Analiza różnic w wynikach Skali Ustosunkowań Interpersonalnych pomiędzy nauczycielami gimnazjów specjalnych o krótszym i dłuższym stażu pracy

Skala Ustosunkowań Interpersonalnych	Staż pracy do 15 lat		Staż pracy powyżej 15 lat		t	p
	M	SD	M	SD		
I. Społeczne funkcjonowanie: styl kierowniczo-autorytatywny	5,44	2,16	4,71	2,31	1,202	0,235
II. Społeczne funkcjonowanie: styl podtrzymująco-przesadnie opiekuńczy	4,75	1,76	5,48	1,97	-1,438	0,156
III. Społeczne funkcjonowanie: styl współpracująco-przyjacielski	3,17	1,70	3,86	1,77	-1,458	0,150
IV. Społeczne funkcjonowanie: styl uległo-zależny	4,53	2,06	4,95	2,44	-0,701	0,486
V. Społeczne funkcjonowanie: styl wycofująco-masochistyczny	3,58	2,25	3,14	2,33	0,704	0,484
VI. Społeczne funkcjonowanie: styl buntowniczo-podejrzliwy	3,53	1,65	3,67	1,71	-0,303	0,763
VII. Społeczne funkcjonowanie: styl agresywno-sadystyczny	4,75	1,73	4,29	1,62	1,001	0,321
VIII. Społeczne funkcjonowanie: styl współzawodnicząco-narcystyczny	4,50	1,95	3,90	1,73	1,158	0,252
IX. Samoakceptacja, stopień zadowolenia	3,64	2,39	3,86	3,00	-0,302	0,764
X. Zaradność, realizm, względna autonomia	4,97	2,20	5,19	2,69	-0,333	0,741
XI. Pesymizm, bezradność, „wołanie o pomoc"	3,89	1,92	3,57	2,13	0,577	0,566

Wśród nauczycieli szkół specjalnych nie odnotowano istotnych statystycznie różnic pomiędzy porównywanymi grupami w kompetencjach społeczno-komunikacyjnych określonych tu przez diagnozę stylu społecznego funkcjonowania. We wszystkich skalach osoby o krótszym i dłuższym stażu pracy uzyskały zbliżone wyniki. W stylu podtrzymująco-przesadnie opiekuńczym nauczyciele starsi stażem uzyskali nieznacznie niższy wynik (M=5,48) niż ich młodsi stażem koledzy (M=4,75). Różnica między tymi grupami okazała się nieistotna statystycznie (p=0,156). Wynik uzyskany w stylu kierowniczo-autorytatywnym w przypadku nauczycieli młodszych to M=5,44, a u starszych M=4,71. W skali dotyczącej stylu współzawodniczącego-narcystycznego nauczyciele młodsi stażem zatrudnieni w gimnazjach specjalnych osiągnęli wynik M=4,50, a tymczasem ich starsi stażem koledzy M=3,90. Różnica między tymi wynikami nie była istotna statystycznie (p=0,252). Podobne wyniki występują w stylu współpracująco-przyjacielskim. W tym przypadku niewiele wyższy wynik uzyski starsi stażem nauczyciele (M=3,86), natomiast ich młodsi stażem koledzy uzyskali wynik M=3,17. Wynik ten jest najniższym uzyskanym wynikiem w grupie ankietowanych nauczycieli, a różnica wyników i w tym wypadku nie była istotna statystycznie (p=0,150). Poniższy wykres obrazuje wyniki tabelaryczne.

Wykres 45. Analiza różnic w wynikach Skali Ustosunkowań Interpersonalnych pomiędzy nauczycielami gimnazjów specjalnych o krótszym i dłuższym stażu pracy

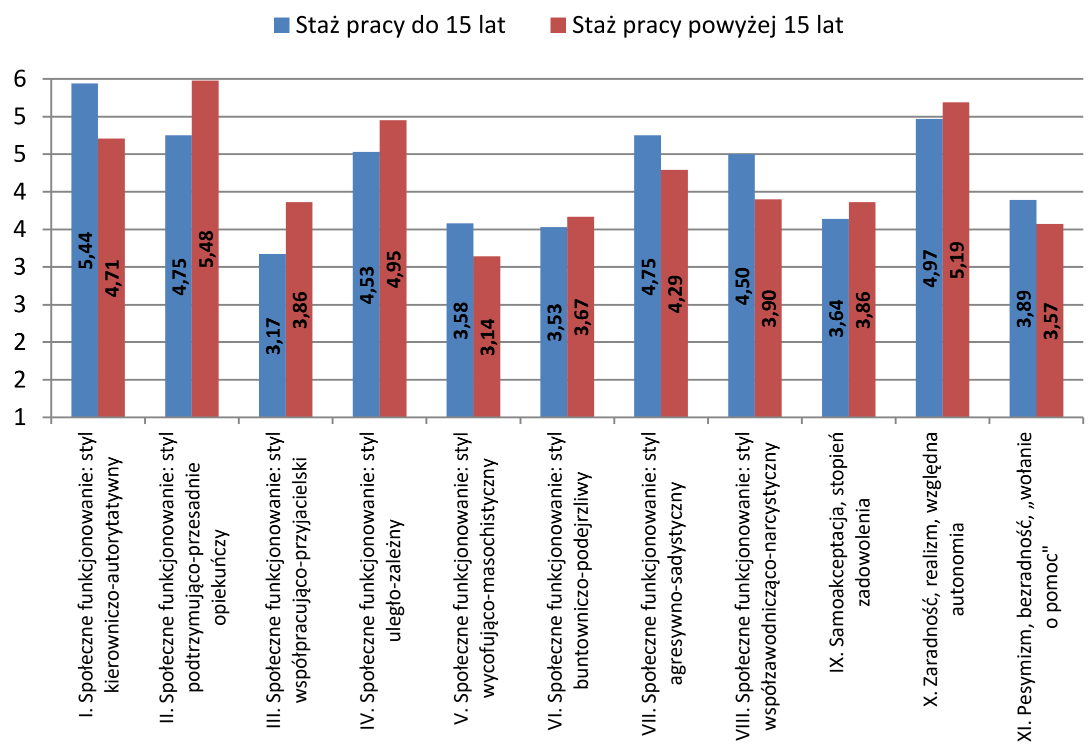


Tabela 17. Analiza różnic w wynikach Skali Ustosunkowań Interpersonalnych pomiędzy nauczycielami gimnazjów ogólnodostępnych o krótszym i dłuższym stażu pracy

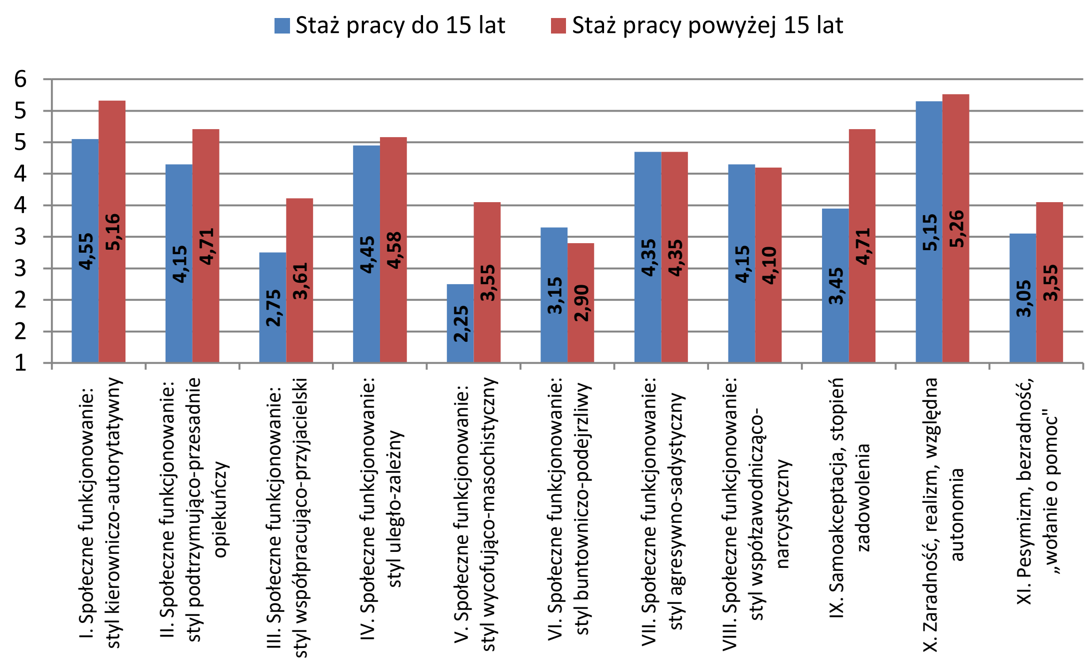
Skala Ustosunkowań Interpersonalnych	Staż pracy do 15 lat		Staż pracy powyżej 15 lat		t	p
	M	SD	M	SD		
I. Społeczne funkcjonowanie: styl kierowniczo-autorytatywny	4,55	2,21	5,16	2,48	-0,896	0,375
II. Społeczne funkcjonowanie: styl podtrzymująco-przesadnie opiekuńczy	4,15	1,98	4,71	2,13	-0,941	0,352
III. Społeczne funkcjonowanie: styl współpracująco-przyjacielski	2,75	2,15	3,61	1,76	-1,565	0,124
IV. Społeczne funkcjonowanie: styl uległo-zależny	4,45	2,46	4,58	2,22	-0,197	0,845
V. Społeczne funkcjonowanie: styl wycofująco-masochistyczny	2,25	1,33	3,55	2,22	-2,353	0,023
VI. Społeczne funkcjonowanie: styl buntowniczo-podejrzliwy	3,15	1,63	2,90	1,54	0,547	0,587
VII. Społeczne funkcjonowanie: styl agresywno-sadystyczny	4,35	1,73	4,35	1,70	-0,010	0,992
VIII. Społeczne funkcjonowanie: styl współzawodnicząco-narcystyczny	4,15	1,73	4,10	1,94	0,100	0,921
IX. Samoakceptacja, stopień zadowolenia	3,45	2,06	4,71	2,41	-1,924	0,060
X. Zaradność, realizm, względna autonomia	5,15	2,03	5,26	2,31	-0,171	0,865
XI. Pesymizm, bezradność, „wołanie o pomoc"	3,05	1,32	3,55	1,52	-1,201	0,236

W przypadku nauczycieli ze szkół ogólnodostępnych odnotowano istotne statystycznie różnice w społecznym funkcjonowaniu w stylu wycofująco-masochistycznym (p=0,023). Nauczyciele o krótszym stażu pracy cechowali się istotnie statystycznie niższym wynikiem (M=2,25) niż osoby o stażu pracy powyżej 15 lat (M=3,55). Ten wymiar społecznego funkcjonowania obejmuje zachowania, które odznaczają się uległością, czasami aż do wycofania się lub w skrajnych przypadkach nawet do społecznej izolacji. Dosyć duże różnice (na granicy istotności, p=0,060) odnotowano także w przypadku wymiaru badającego samoakceptację i stopień zadowolenia – w tym przypadku nieco wyższymi wynikami również cechowali się nauczyciele o dłuższym stażu pracy (M=4,71) niż respondenci o stażu do 15 lat (M=3,45). Im wyższe wyniki w tej skali tym niższa samoocena, która w skrajnych przypadkach może być związana z osobowością neurotyczną, wrogą, wysokim

napięciem lękowym. Z kolei niskie wyniki świadczą o braku tego typu symptomów w samoopisie.

W przypadku pozostałych analizowanych wymiarów nie odnotowano istotnych statystycznie różnic między porównywanymi grupami nauczycieli ze szkół ogólnodostępnych o krótszym i dłuższym stażu pracy. Na uwagę zasługuje wynik uzyskany w skali dotyczącej zaradności, realizmu oraz względnej autonomii – są to najwyższe wyniki uzyskane w tej grupie ankietowanych. Skala ta charakteryzuje osoby optymistyczne zaradne i przedsiębiorcze. Nieco wyższe wyniki (M=5,26) uzyskali nauczyciele o stażu pracy dłuższym niż 15 lat, z kolei ich młodsi stażem koledzy uzyskali wynik M=5,15. Różnica ta nie jest istotna statystycznie. Poniższy wykres obrazuje wyniki tabelaryczne.

Wykres 46. Analiza różnic w wynikach Skali Ustosunkowań Interpersonalnych pomiędzy nauczycielami gimnazjów ogólnodostępnych o krótszym i dłuższym stażu pracy



2. STAŻ PRACY A KOMPETENCJE ASERTYWNE

W tabelach 18–19 oraz na wykresach 47-48 przedstawiono porównanie wyników kompetencji asertywnych ze względu na staż pracy w grupie nauczycieli szkół specjalnych i ogólnodostępnych.

Tabela 18. Analiza różnic w wynikach mapy asertywności pomiędzy nauczycielami gimnazjów specjalnych o krótszym i dłuższym stażu pracy

Mapa asertywności	Staż pracy do 15 lat		Staż pracy powyżej 15 lat		t	p
	M	SD	M	SD		
Wynik ogólny	77,71	15,14	77,44	17,28	0,063	0,950
Obrona swoich praw w sytuacjach społecznych	75,00	23,15	77,98	22,33	-0,474	0,637
Obrona swoich praw w kontaktach osobistych	77,78	22,82	66,67	22,21	1,791	0,079
Inicjatywa i kontakty towarzyskie	83,33	21,55	84,52	30,08	-0,174	0,863
Oceny – wyrażanie i przyjmowanie krytyki i pochwał	80,56	24,72	82,14	26,39	-0,228	0,820
Wyrażanie próśb	86,11	25,67	90,48	30,08	-0,581	0,563
Wyrażanie uczuć	82,87	18,89	80,95	23,15	0,340	0,735
Wyrażanie opinii	85,42	20,16	82,14	29,73	0,495	0,623
Wystąpienia publiczne	47,22	47,73	54,76	47,18	-0,578	0,566
Kontakt z autorytetem	66,67	37,80	66,67	39,79	0,000	1,000
Naruszenie cudzego terytorium	76,11	27,39	78,10	20,89	-0,287	0,776

Porównując wyniki asertywności nauczycieli szkół specjalnych o krótszym i dłuższym stażu pracy nie odnotowano istotnych statystycznie różnic między grupami w żadnej z analizowanych kategorii asertywności. Podobne wyniki uzyskano w podskalach: wyrażania próśb – starsi nauczyciele uzyskali M=90,48, z kolei młodsi stażem nauczyciele uzyskali wynik M=86,11, wyrażania opinii – nauczyciele o stażu pracy krótszym niż 15 lat uzyskali wynik M=85,42, tymczasem nauczyciele o dłuższym stażu pracy uzyskali wynik M=82,14. Nieznaczną różnicę w wynikach zauważa się również w podskali dotyczącej wyrażania siebie poprzez uczucia – u nauczycieli młodszym stażem odnotowano wynik M=82,87, z kolei u nauczycieli starszym stażem M=80,95. W kategorii inicjatywa i kontakty towarzyskie nieco wyższe wyniki uzyskali nauczyciele starsi stażem (M=84,52) niż ich młodsi stażem koledzy (M=83,33). Autorka tej techniki badawczej (M. Król-Fijewska) zaznacza, że inicjatywność i kontaktowość jest cechą ludzi otwartych na innych, odważnych, szczerych, ale poruszających się w przyjętym przez ogół kanonie grzeczności (1993, s. 93). Najniższe wyniki cechowały badanych w kategorii „wystąpienia publiczne”. Młodsi stażem nauczyciele uzyskali wynik M=47,22, z kolei starsi M=54,76. Różnica nie jest istotna statystycznie (p=0,566). Poniższy wykres obrazuje wyniki tabelaryczne.

Wykres 47. Analiza różnic w wynikach mapy asertywności pomiędzy nauczycielami gimnazjów specjalnych o krótszym i dłuższym stażu pracy

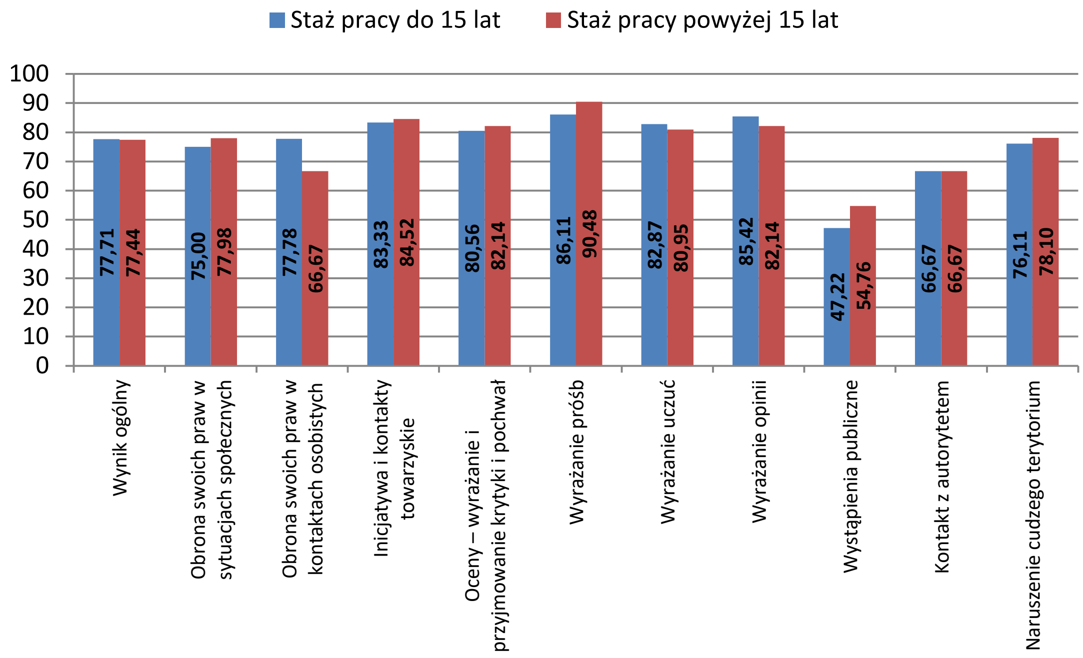


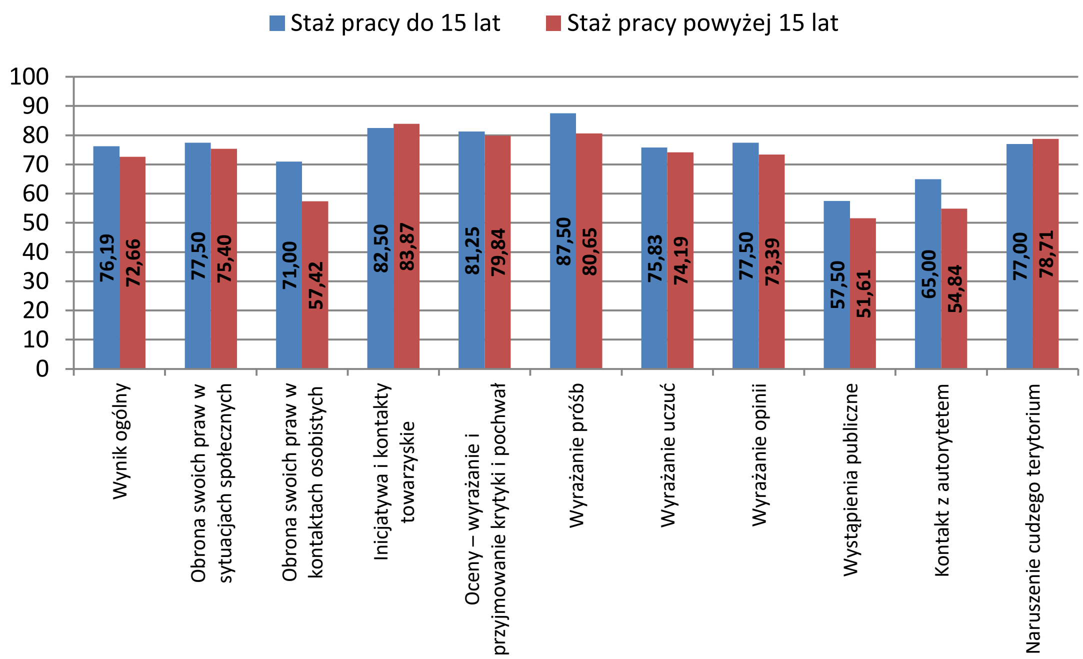
Tabela 19. Analiza różnic w wynikach mapy asertywności pomiędzy nauczycielami gimnazjów ogólnodostępnych o krótszym i dłuższym stażu pracy

Mapa asertywności	Staż pracy do 15 lat		Staż pracy powyżej 15 lat		t	p
	M	SD	M	SD		
Wynik ogólny	76,19	13,27	72,66	14,16	0,891	0,377
Obrona swoich praw w sytuacjach społecznych	77,50	14,96	75,40	20,54	0,394	0,696
Obrona swoich praw w kontaktach osobistych	71,00	22,92	57,42	24,08	2,003	0,051
Inicjatywa i kontakty towarzyskie	82,50	20,03	83,87	17,73	-0,256	0,799
Oceny – wyrażanie i przyjmowanie krytyki i pochwał	81,25	21,27	79,84	22,75	0,222	0,825
Wyrażanie próśb	87,50	27,51	80,65	35,77	0,728	0,470
Wyrażanie uczuć	75,83	27,29	74,19	23,90	0,226	0,822
Wyrażanie opinii	77,50	24,20	73,39	29,53	0,520	0,606
Wystąpienia publiczne	57,50	46,67	51,61	47,41	0,436	0,665
Kontakt z autorytetem	65,00	32,85	54,84	39,49	0,956	0,344
Naruszenie cudzego terytorium	77,00	26,97	78,71	26,80	-0,222	0,825

W przypadku nauczycieli szkół ogólnodostępnych wyniki porównania pracowników o krótszym i dłuższym stażu pracy były zbliżone do grupy nauczycieli szkół

specjalnych. W tym przypadku jedynie w kategorii „obrona swoich praw w kontaktach osobistych" pomiędzy porównywanymi grupami odnotowano różnice na granicy istotności statystycznej (p=0,051) – ankietowani o krótszym stażu pracy cechowali się nieco wyższym wskaźnikiem kompetencji asertywnych w tym obszarze (M=71,00) niż pracownicy o dłuższym stażu pracy (M=57,42). W przypadku pozostałych kategorii nie odnotowano różnic istotnych statystycznie. Ogólny wynik asertywności w grupie ankietowanych nauczycieli młodszych stażem wyniósł M=76,19, z kolei nauczyciele starsi stażem uzyskali wynik M=72,66. Różnica między tymi wynikami nie jest istotna statystycznie (p=0,377). W prezentowanej grupie ankietowanych w sposób najbardziej asertywny wyrażano prośby. Zarówno młodsi jak i starsi nauczyciele nie mają z tym problemu – młodsi nauczyciele uzyskali wynik (M=87,50), starsi zaś M=80,65. Wysokie wyniki cechowały także nauczycieli w kategorii inicjatywy i kontakty towarzyskie. Nieco wyższe wyniki uzyskali nauczyciele o stażu pracy przekraczającym 15 lat (M=83,87), niż nauczyciele o stażu pracy poniżej 15 lat (M=82,50). Również kompetencje asertywne dotyczące wyrażania i przyjmowania krytyki i pochwał uzyskały wysoki wynik – nauczyciele młodsi nieco wyższy (M=81,25) niż ich starsi stażem koledzy (M=79,84). Najsłabiej kompetencje asertywne wypadły w wystąpieniach publicznych. Nauczyciele ze stażem pracy do lat 15 uzyskali wynik M=57,50, z kolei nauczyciele o stażu pracy powyżej lat 15 uzyskali wynik M=51,61. Wyniki obrazuje wykres 48.

Wykres 48. Analiza różnic w wynikach mapy asertywności pomiędzy nauczycielami gimnazjów ogólnodostępnych o krótszym i dłuższym stażu pracy



3. STAŻ PRACY A KOMPETENCJE EMOCJONALNE

Analizując kompetencje emocjonalne porównano badanych o krótszym i dłuższym stażu pracy pod kątem uzyskanych wyników z Kwestionariusza Kompetencji Emocjonalnych. Dane dla grupy nauczycieli szkół specjalnych przedstawiono w tabeli 20 oaz na wykresach 49-52, a nauczycieli szkół ogólnodostępnych w tabeli 21 i na wykresie 53-56.

Tabela 20. Analiza różnic w wynikach kompetencji emocjonalnych pomiędzy nauczycielami gimnazjów specjalnych o krótszym i dłuższym stażu pracy

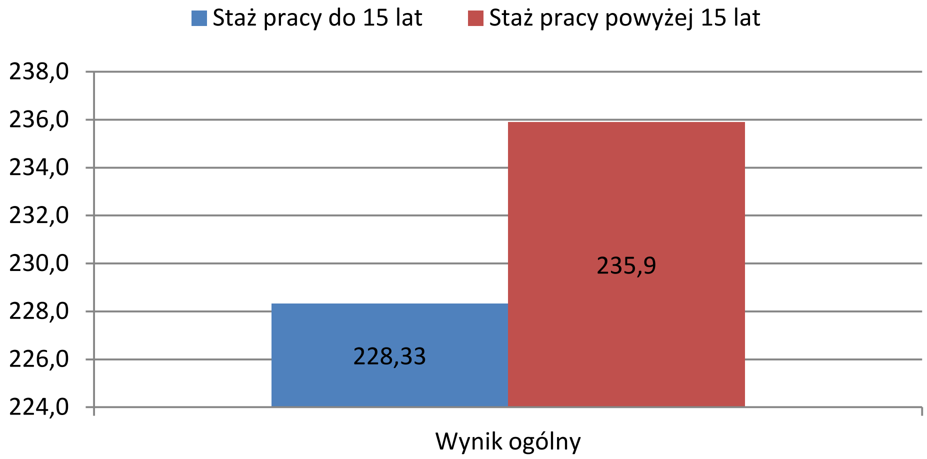
Kompetencje emocjonalne	Staż pracy do 15 lat		Staż pracy powyżej 15 lat		t	p
	M	SD	M	SD		
Wynik ogólny	228,33	24,97	235,90	18,50	-1,208	0,232
Czynnik 1. Elementarne umiejętności kompetencji emocjonalnych	66,94	8,58	69,48	6,15	-1,184	0,241
Czynnik 2. Wiedza i umiejętności budujące skuteczność emocjonalną	62,06	7,07	63,33	6,43	-0,680	0,500
Czynnik 3. Wiedza i umiejętności wykorzystywane w relacjach z innymi	99,33	11,00	103,10	8,48	-1,349	0,183

Porównując wyniki nauczycieli szkół specjalnych o krótszym (do 15 lat) i dłuższym (powyżej 15 lat) stażu pracy nie odnotowano między nimi istotnych statystycznie różnic w analizowanych skalach kompetencji emocjonalnych. We wszystkich wymiarach badane grupy cechowały się zbliżonymi do siebie wynikami. Średni ogólny wynik dla grupy ankietowanych o stażu pracy do lat 15 wyniósł M=228,33, z kolei w grupie nauczycieli o wyższym stażu pracy niż 15 lat wyniósł M=235,90. Różnica między grupami nie jest istotna statystycznie. W przypadku ogólnego poziomu kompetencji emocjonalnej można było uzyskać maksymalnie 300 punktów. Dla przypomnienia w przypadku trzech analizowanych składowych kompetencji emocjonalnych można było uzyskać 17–85 punktów w czynniku 1 i 2 oraz 26–130 w czynniku 3. W każdej z trzech podskal niewiele wyższe wyniki uzyskali nauczyciele o stażu pracy powyżej 15 lat. Elementarne umiejętności kompetencji emocjonalnych wśród badanych nauczycieli gimnazjów specjalnych o wyższym stażu pracy uplasowały się na poziomie M=69,48, z kolei ankietowani reprezentujący niższy staż pracy uzyskali wynik na poziomie M=66,94. Kompetencje emocjonalne na

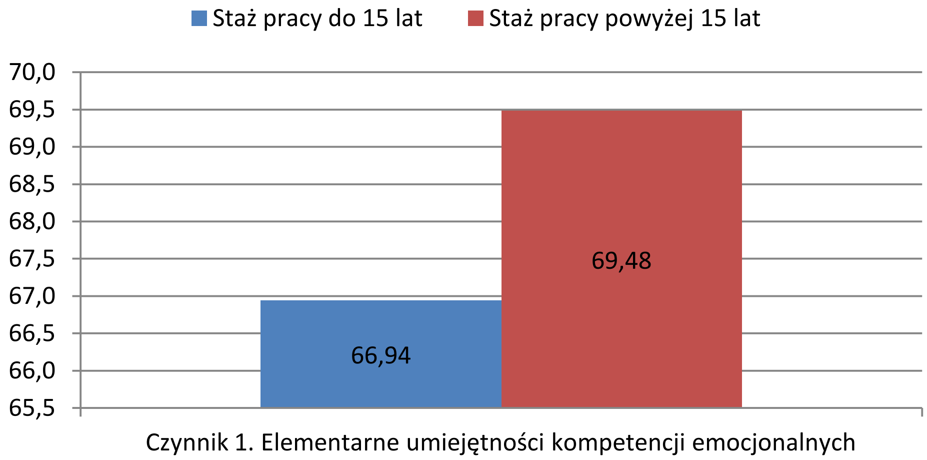
poziomie wiedzy umiejętności budującej jej skuteczność grupa starszych stażem zaprezentowała w postaci wyniku M=63,33, tymczasem młodsi stażem uzyskali wynik M=62,06. Z kolei w podskali dotyczącej wiedzy i umiejętności wykorzystywanych w relacjach z innymi w porównywanych grupach uzyskano wyniki na poziomie M=103,10 oraz M=99,33.

Poniższe wykresy obrazują wyniki tabelaryczne.

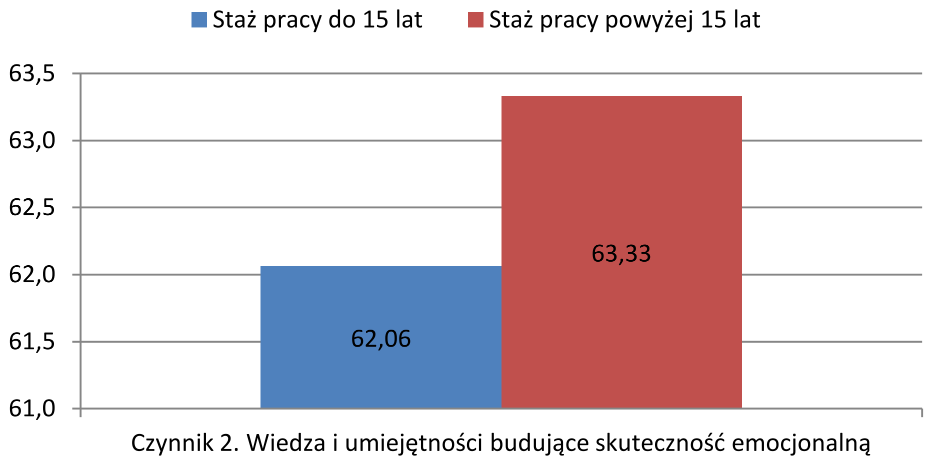
Wykres 49. Wynik ogólny kompetencji emocjonalnych pomiędzy nauczycielami gimnazjów specjalnych o krótszym i dłuższym stażu pracy



Wykres 50. Wynik elementarnych umiejętności kompetencji emocjonalnych pomiędzy nauczycielami szkół specjalnych o krótszym i dłuższym stażu pracy



Wykres 51. Wynik dotyczący wiedzy i umiejętności budujących skuteczność emocjonalną pomiędzy nauczycielami gimnazjów specjalnych o krótszym i dłuższym stażu pracy



Wykres 52. Wynik dotyczący wiedzy i umiejętności wykorzystywanych w relacjach z innymi pomiędzy nauczycielami gimnazjów specjalnych o krótszym i dłuższym stażu pracy

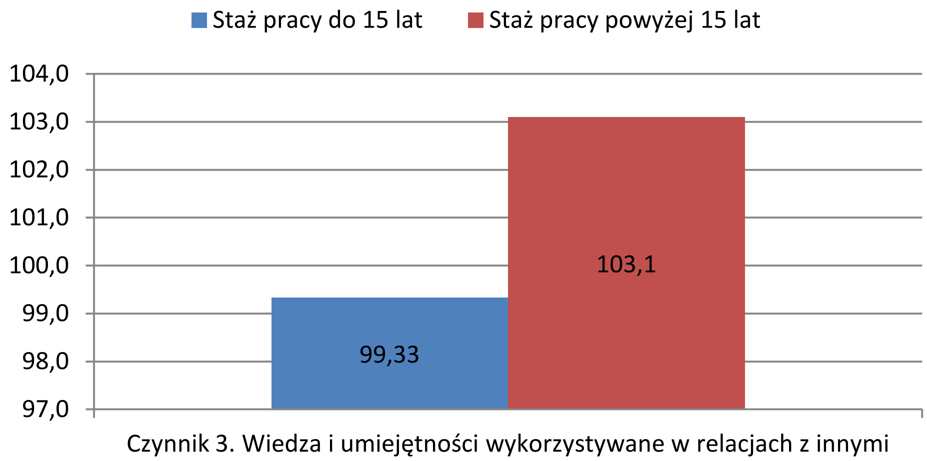
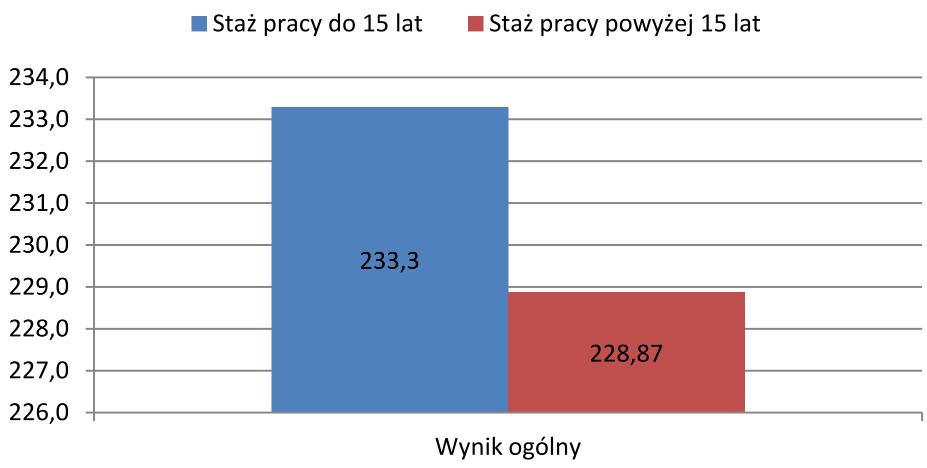


Tabela 21. Analiza różnic w wynikach kompetencji emocjonalnych pomiędzy nauczycielami gimnazjów ogólnodostępnych o krótszym i dłuższym stażu pracy

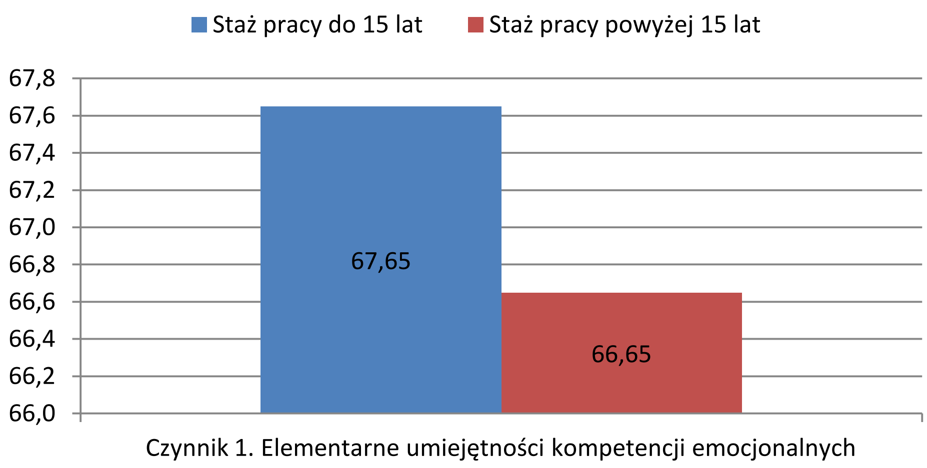
Kompetencje emocjonalne	Staż pracy do 15 lat		Staż pracy powyżej 15 lat		t	p
	M	SD	M	SD		
Wynik ogólny	233,30	23,65	228,87	18,65	0,745	0,460
Czynnik 1. Elementarne umiejętności kompetencji emocjonalnych	67,65	8,88	66,65	6,12	0,479	0,634
Czynnik 2. Wiedza i umiejętności budujące skuteczność emocjonalną	63,45	6,97	61,39	5,31	1,197	0,237
Czynnik 3. Wiedza i umiejętności wykorzystywane w relacjach z innymi	102,20	9,95	100,84	9,54	0,489	0,627

Podobny brak istotnych statystycznie różnic odnotowano porównując wyniki nauczycieli o krótszym i dłuższym stażu pracy zatrudnionych w szkołach ogólnodostępnych – w żadnym z analizowanych wymiarów grupy nie różniły się między sobą. I tak w skali „elementarne umiejętności kompetencji emocjonalnych” badani uzyskali wynik na poziomie: młodsi stażem pracy M=67,65, zaś starsi stażem M=66,65, w składowej „wiedza i umiejętności budujące skuteczność emocjonalną odpowiednio M=63,45 oraz M=61,39, a w ostatnim wymiarze dotyczącym wiedzy i umiejętności wykorzystywanych w relacjach z innymi M=102,20 oraz M=100,84. Poniższe wykresy obrazują wyniki tabelaryczne.

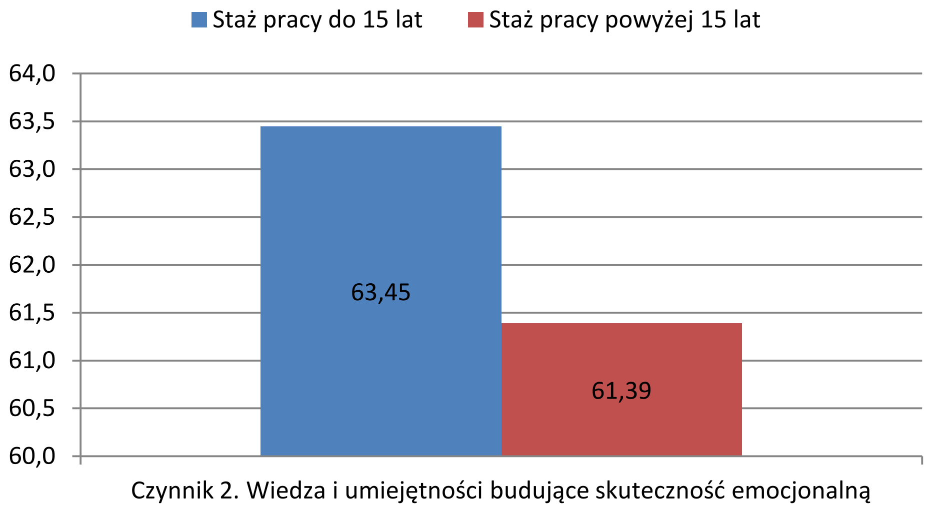
Wykres 53. Wynik ogólny kompetencji emocjonalnych pomiędzy nauczycielami gimnazjów ogólnodostępnych o krótszym i dłuższym stażu pracy



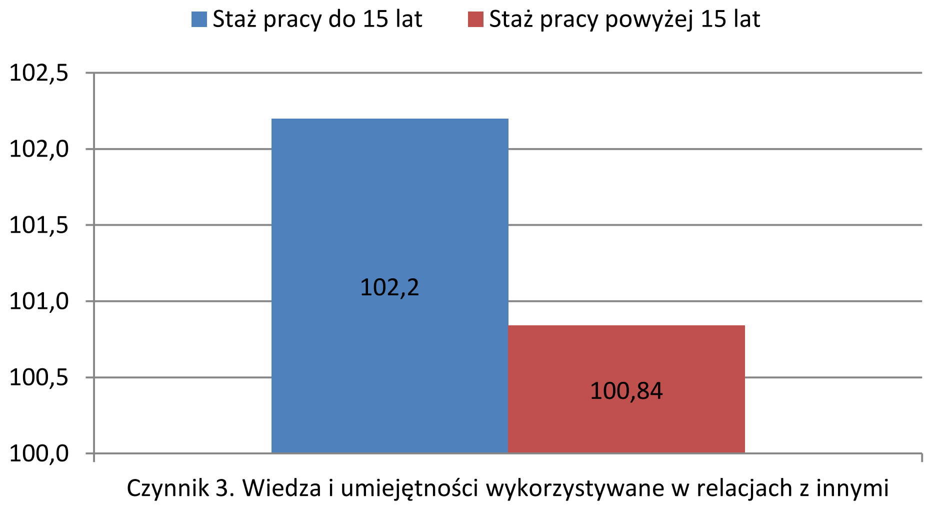
Wykres 54. Wynik elementarnych umiejętności kompetencji emocjonalnych pomiędzy nauczycielami gimnazjów ogólnodostępnych o krótszym i dłuższym stażu pracy



Wykres 55. Wynik dotyczący wiedzy i umiejętności budujących skuteczność emocjonalną pomiędzy nauczycielami gimnazjów ogólnodostępnych o krótszym i dłuższym stażu pracy



Wykres 56. Wynik dotyczący wiedzy i umiejętności wykorzystywanych w relacjach z innymi pomiędzy nauczycielami gimnazjów ogólnodostępnych o krótszym i dłuższym stażu pracy



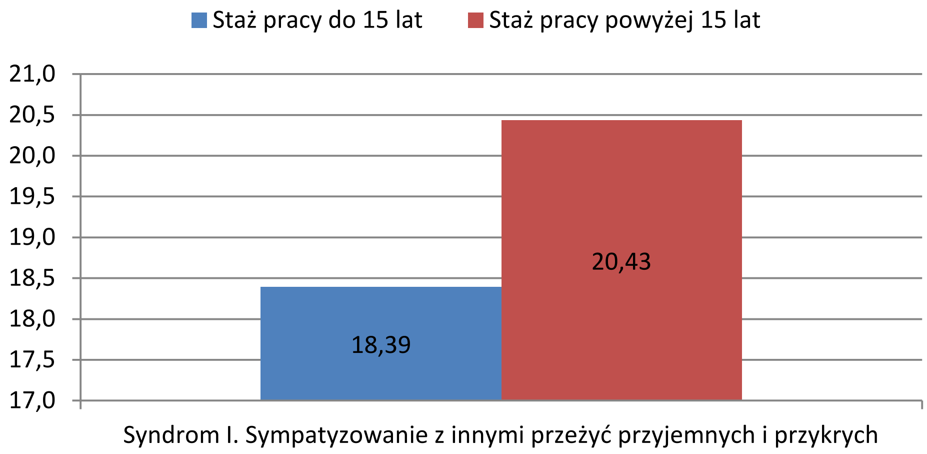
W tabelach 22 i 23, a także na wykresach 57-67 przedstawiono porównanie wyników rozumienia empatycznego nauczycieli szkół specjalnych i ogólnodostępnych ze względu na długość stażu pracy.

Tabela 22. Analiza różnic w wynikach Kwestionariusza Rozumienia Empatycznego pomiędzy nauczycielami gimnazjów specjalnych o krótszym i dłuższym stażu pracy

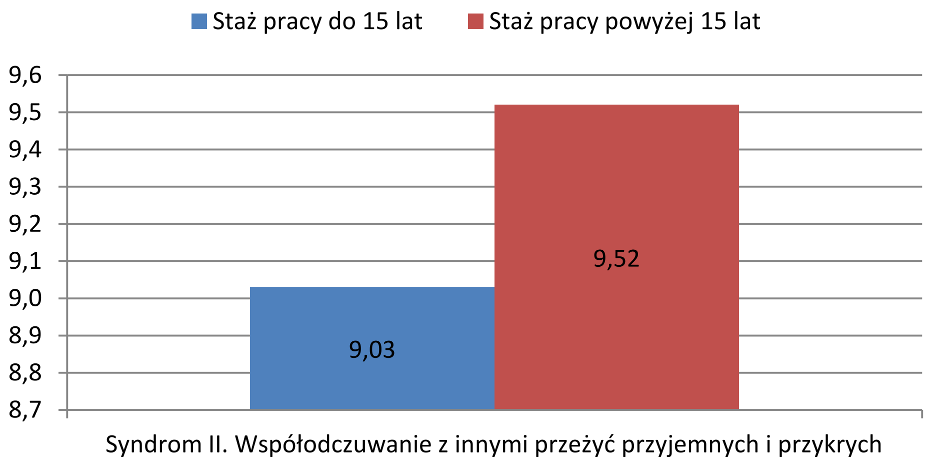
Rozumienie empatyczne	Staż pracy do 15 lat		Staż pracy powyżej 15 lat		t	p
	M	SD	M	SD		
Ogólny wskaźnik rozumienia empatycznego	59,92	12,36	67,62	11,21	-2,347	0,023
Syndrom I. Sympatyzowanie z innymi przeżyć przyjemnych i przykrych	18,39	3,31	20,43	2,68	-2,403	0,020
Syndrom II. Współodczuwanie z innymi przeżyć przyjemnych i przykrych	9,03	2,41	9,52	2,60	-0,728	0,469
Syndrom III. Wrażliwość na przeżycia innych	11,78	3,34	13,33	2,74	-1,806	0,076
Syndrom IV. Gotowość poświęcenia się dla innych	10,36	3,25	12,24	2,47	-2,285	0,026
Syndrom V. Wczuwanie się w stany i przeżycia innych	5,11	1,70	5,95	1,80	-1,761	0,084

W grupie nauczycieli ze szkół specjalnych odnotowano istotną statystycznie różnicę w ogólnym wskaźniku rozumienia empatycznego pomiędzy respondentami o stażu pracy do 15 lat i pracującymi powyżej 15 lat (p=0,023). Respondenci o krótszym stażu pracy cechowali się jednocześnie niższymi wynikami ogólnego wskaźnika rozumienia empatycznego (M=59,92) niż badani o dłuższym stażu pracy (M=67,62). Istotne statystycznie różnice pomiędzy grupami odnotowano także w dwóch z pięciu wyróżnionych podskal: sympatyzowaniu z innymi przeżyć przyjemnych i przykrych (p=0,020) oraz gotowości poświęcenia się dla innych (p=0,026) – w obydwu przypadkach nauczyciele o krótszym stażu pracy cechowali się istotnie statystycznie niższymi wynikami niż badani o dłuższym stażu pracy. Nie odnotowano istotnych statystycznie różnic w pozostałych trzech analizowanych podskalach, a w każdej z nich wyniki w obu grupach były zbliżone. W II („współodczuwanie z innymi przeżyć przyjemnych i przykrych") i V („wczuwanie się w stany i przeżycia innych") wyniki prezentują się odpowiednio: M=9,03 i M=9,52 oraz M=5,11 i M=5,95. Z kolei w podskali III dotyczącej wrażliwości na przeżycia innych zauważono nieco większą różnicę między wynikami, choć nieistotną statystycznie (p=0,076). Nauczyciele o stażu pracy do lat 15 uzyskali wynik M=11,78, natomiast nauczyciele o stażu powyżej lat 15 zdobyli wynik M=13,33. Wyniki tabelaryczne przedstawiają poniższe wykresy.

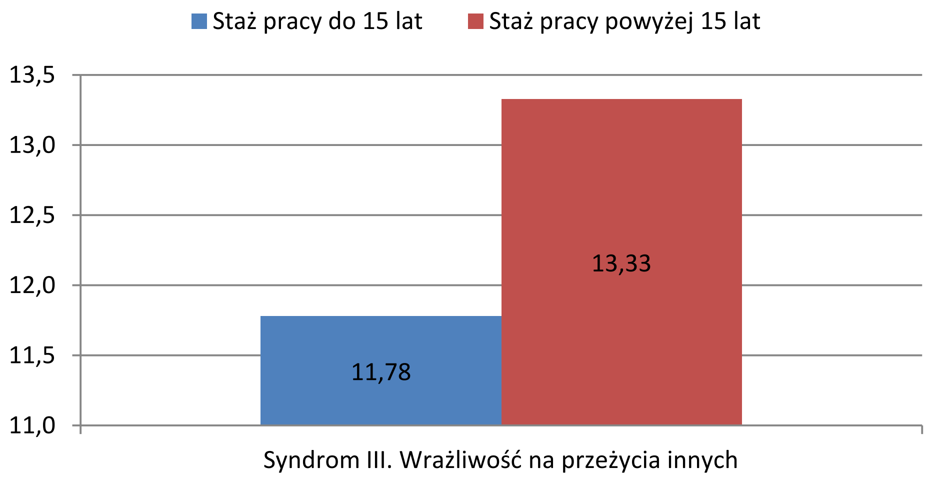
Wykres 57. Poziom wyniku diagnozującego sympatyzowanie z innymi przeżyć przyjemnych i przykrych nauczycieli gimnazjów specjalnych o krótszym i dłuższym stażu pracy



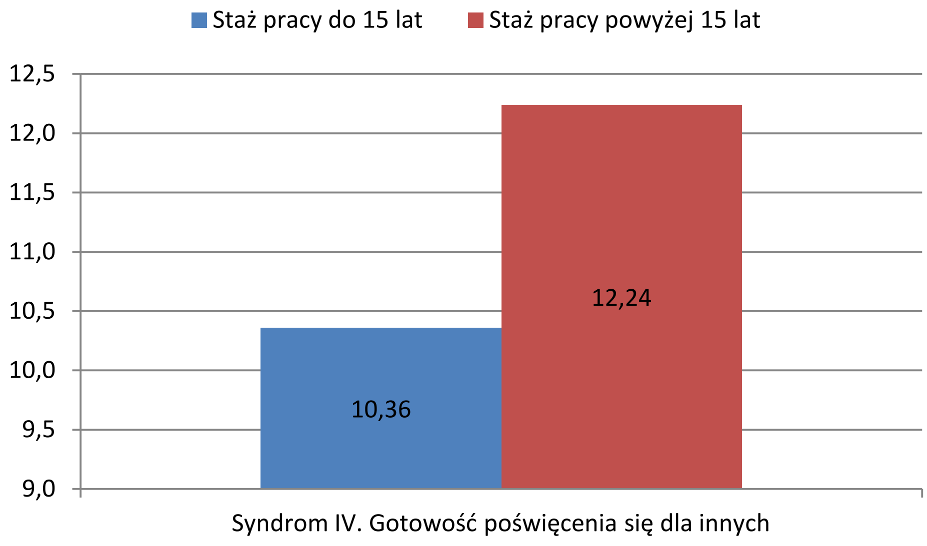
Wykres 58. Poziom wyniku diagnozującego współodczuwanie z innymi przeżyć przyjemnych i przykrych nauczycieli gimnazjów specjalnych o krótszym i dłuższym stażu pracy



Wykres 59. Poziom wyniku diagnozującego wrażliwość na przeżycia innych nauczycieli gimnazjów specjalnych o krótszym i dłuższym stażu pracy



Wykres 60. Poziom wyniku diagnozującego gotowość poświęcenia się dla innych nauczycieli gimnazjów specjalnych o krótszym i dłuższym stażu pracy



Wykres 61. Poziom wyniku diagnozującego wczuwanie się w stany i przeżycia innych nauczycieli gimnazjów specjalnych o krótszym i dłuższym stażu pracy

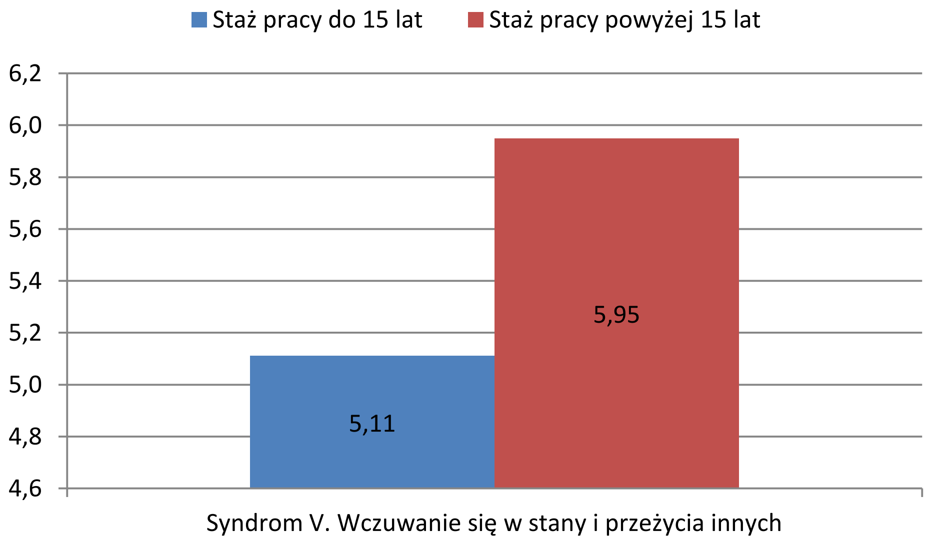
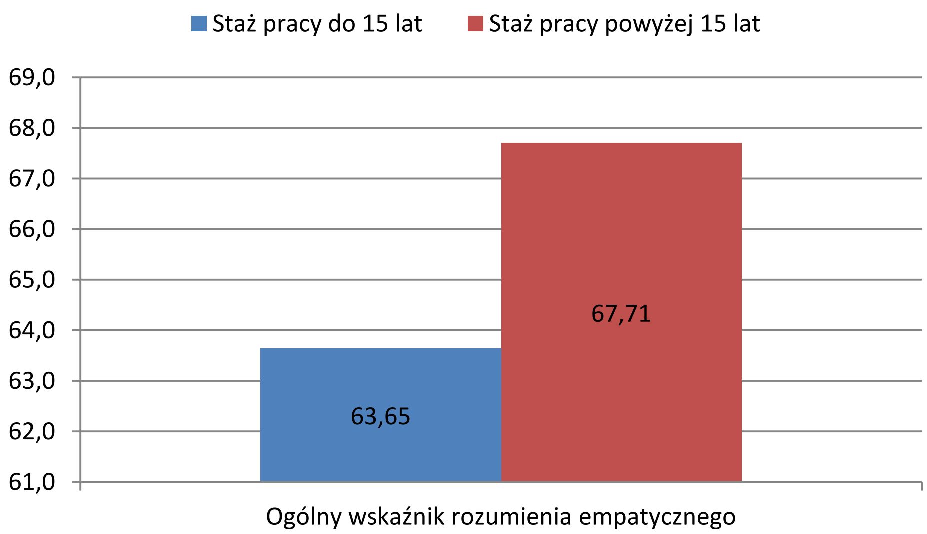


Tabela 23. Analiza różnic w wynikach Kwestionariusza Rozumienia Empatycznego pomiędzy nauczycielami gimnazjów ogólnodostępnych o krótszym i dłuższym stażu pracy

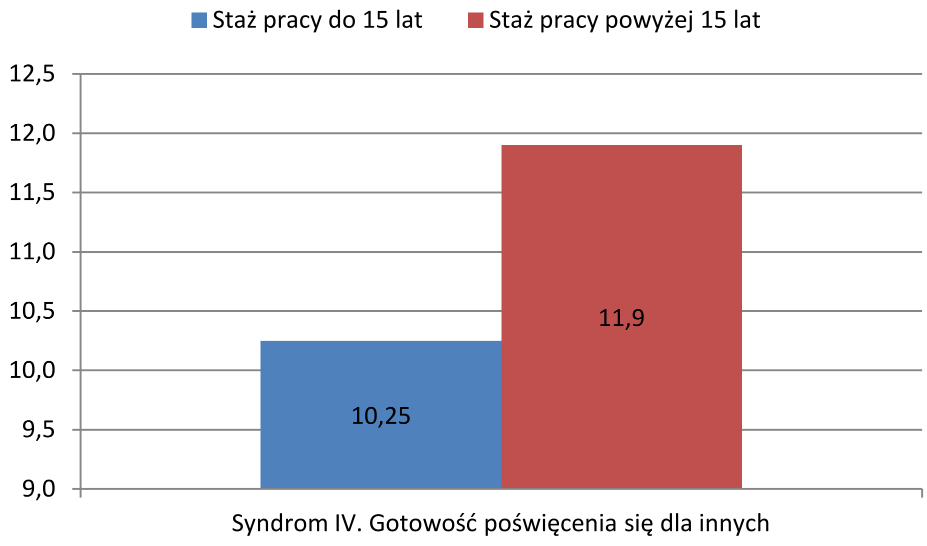
Rozumienie empatyczne	Staż pracy do 15 lat		Staż pracy powyżej 15 lat		t	p
	M	SD	M	SD		
Ogólny wskaźnik rozumienia empatycznego	63,65	9,59	67,71	10,82	-1,366	0,178
Syndrom I. Sympatyzowanie z innymi przeżyć przyjemnych i przykrych	19,75	3,06	19,42	3,15	0,370	0,713
Syndrom II. Współodczuwanie z innymi przeżyć przyjemnych i przykrych	8,60	1,54	9,65	1,70	-2,221	0,031
Syndrom III. Wrażliwość na przeżycia innych	13,90	2,38	14,55	2,74	-0,867	0,390
Syndrom IV. Gotowość poświęcenia się dla innych	10,25	2,34	11,90	2,70	-2,247	0,029
Syndrom V. Wczuwanie się w stany i przeżycia innych	5,35	1,27	6,13	1,69	-1,765	0,084

W przeciwieństwie do nauczycieli szkół specjalnych w przypadku analizy wyników w grupie nauczycieli z gimnazjów ogólnodostępnych nie odnotowano istotnych statystycznie różnic w ogólnym wskaźniku rozumienia empatycznego, natomiast podobnie jak we wcześniej omówionej grupie tu również zaobserwowano istotne różnice w podskali „gotowość poświęcania się dla innych" (p=0,029). Wyniki obrazuje wykres 62 i 63.

Wykres 62. Poziom ogólnego wyniku rozumienia empatycznego u nauczycieli gimnazjów ogólnodostępnych o krótszym i dłuższym stażu pracy.

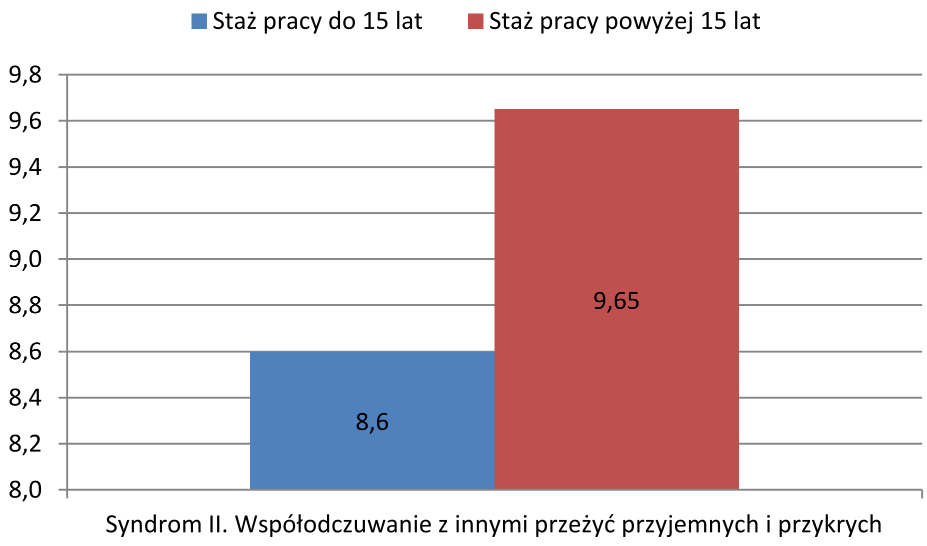


Wykres 63. Poziom wyniku diagnozującego gotowość poświęcania się dla innych nauczycieli gimnazjów ogólnodostępnych o krótszym i dłuższym stażu pracy



W tej grupie odnotowano także istotne różnice w podskali „współodczuwanie z innymi przeżyć przyjemnych i przykrych" (p=0,031) – w obydwu przypadkach (podobnie jak w grupie nauczycieli szkół specjalnych) wyższymi wynikami cechowali się pracownicy o dłuższym stażu pracy. Wyniki obrazuje wykres 64.

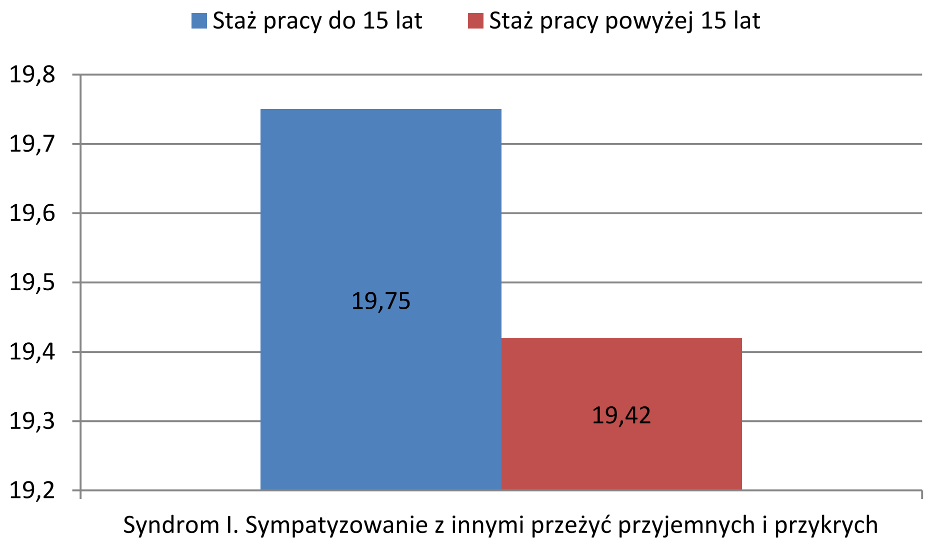
Wykres 64. Poziom wyniku diagnozującego współodczuwanie z innymi przeżyć przyjemnych i przykrych nauczycieli gimnazjów ogólnodostępnych o krótszym i dłuższym stażu pracy



Jedynym niewiele wyższym, choć nieznacznie, wynikiem (M=19,75) uzyskanym przez grupę młodszych nauczycieli okazał się ten z podskali „sympatyzowanie z innymi przeżyć przyjemnych i przykrych". Tymczasem grupa

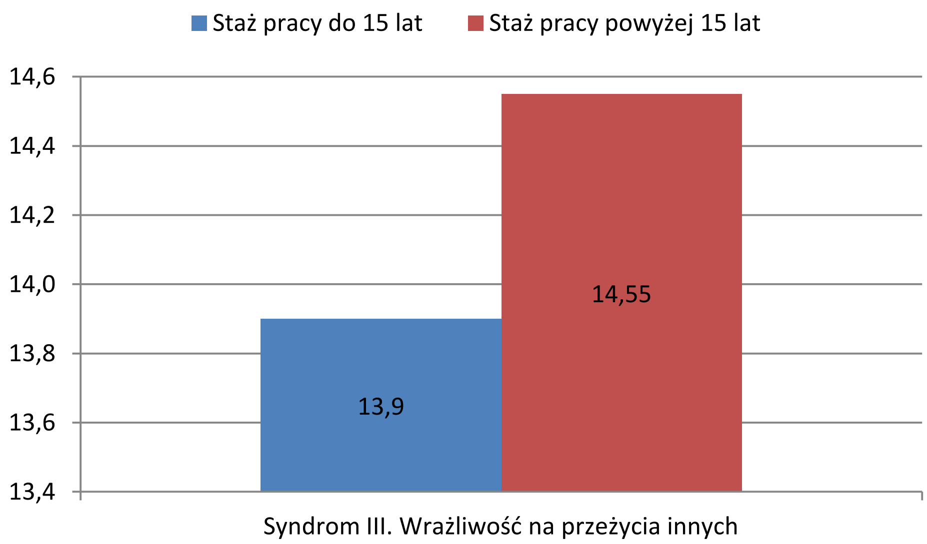
starszych stażem uzyskała wynik M=19,42. Różnica między grupami nie jest istotna statystycznie (p=0,713). Wyniki obrazuje wykres 65.

Wykres 65. Poziom wyniku diagnozującego sympatyzowanie z innymi przeżyć przyjemnych i przykrych nauczycieli gimnazjów ogólnodostępnych o krótszym i dłuższym stażu pracy

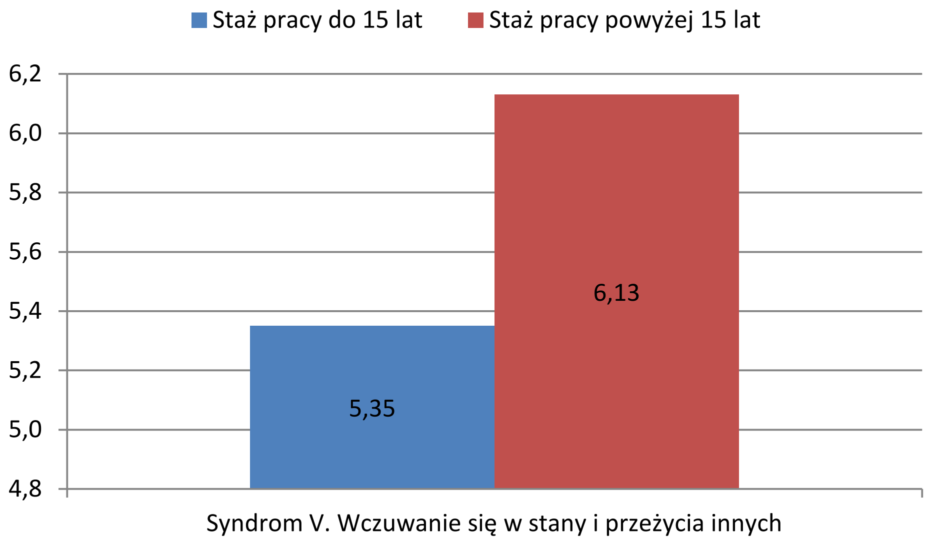


Wyniki z korelujących ze sobą syndromów III i V przedstawiają się odpowiednio M=13,90 i M=14,55 oraz M=5,35 i M=6,13. W obu przypadkach różnica między grupami nie jest istotna statystycznie, co przedstawiają poniższe wykresy.

Wykres 66. Poziom wyniku diagnozującego wrażliwość na przeżycia innych nauczycieli gimnazjów ogólnodostępnych o krótszym i dłuższym stażu pracy



Wykres 67. Poziom wyniku diagnozującego wczuwanie się w stany i przeżycia innych nauczycieli gimnazjów ogólnodostępnych o krótszym i dłuższym stażu pracy



4. STAŻ PRACY A KOMPETENCJE ANTYSTRESOWE

W tabeli 24 i na wykresie 68 przedstawiono porównanie wyników strategii radzenia sobie ze stresem w badanych grupach nauczycieli szkół specjalnych ze względu na staż pracy.

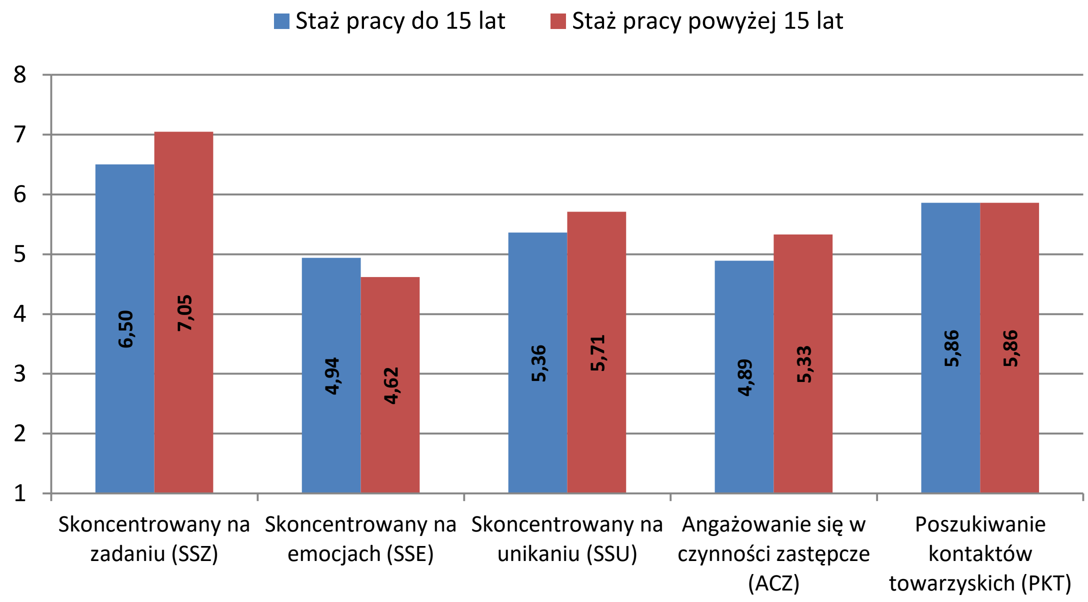
Tabela 24. Analiza różnic w wynikach strategii radzenia sobie ze stresem pomiędzy nauczycielami gimnazjów specjalnych o krótszym i dłuższym stażu pracy

Strategie radzenia sobie ze stresem	Staż pracy do 15 lat		Staż pracy powyżej 15 lat		t	p
	M	SD	M	SD		
Skoncentrowany na zadaniu (SSZ)	6,50	1,76	7,05	1,63	-1,162	0,250
Skoncentrowany na emocjach (SSE)	4,94	1,74	4,62	1,75	0,680	0,499
Skoncentrowany na unikaniu (SSU)	5,36	1,94	5,71	1,93	-0,664	0,510
Angażowanie się w czynności zastępcze (ACZ)	4,89	2,07	5,33	2,01	-0,791	0,432
Poszukiwanie kontaktów towarzyskich (PKT)	5,86	2,13	5,86	1,62	0,007	0,994

W grupie nauczycieli ze szkół specjalnych w żadnej z analizowanych strategii radzenia sobie ze stresem nie odnotowano istotnych statystycznie różnic pomiędzy badanymi o stażu pracy do 15 lat i pracującymi powyżej 15 lat – w porównywanych grupach poszczególne wyniki były bardzo zbliżone. Co warte zauważenia tylko w jednej w pięciu analizowanych podskal nauczyciele o krótszym stażu pracy uzyskali

niewiele wyższy wynik (M=4,94) niż ich starsi koledzy (M=4,62) choć nieistotny statystycznie (p=0,499). Wspomniana strategia radzenia sobie ze stresem dotyczyła umiejętności koncentrowania się na emocjach. W pozostałych przypadkach każdy nieco wyższy, ale nadal nieistotny statystycznie wynik został osiągnięty przez grupę starszych stażem nauczycieli gimnazjów specjalnych, poza ostatnią dotyczącą poszukiwania kontaktów towarzyskich, gdzie uzyskany wynik okazał się równy dla obu badanych grup (M=5,86). Poniższy wykres obrazuje wyniki tabelaryczne.

Wykres 68. Analiza różnic w wynikach strategii radzenia sobie ze stresem pomiędzy nauczycielami gimnazjów specjalnych o krótszym i dłuższym stażu pracy



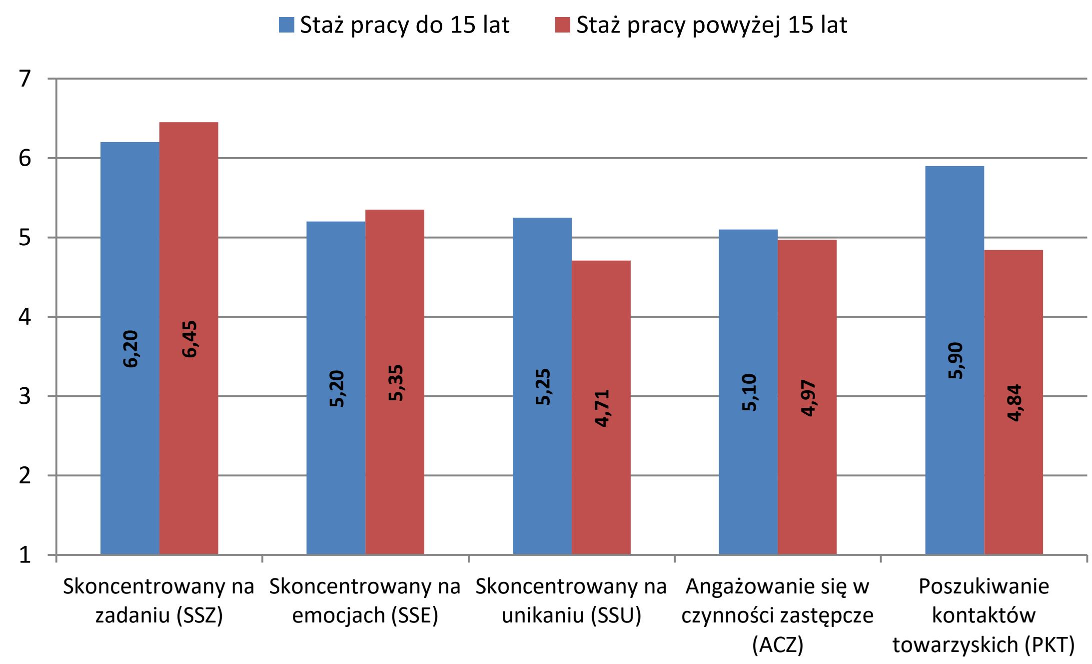
Wyniki podobnej analizy dla nauczycieli szkół ogólnodostępnych przedstawiono w tabeli 25 i na wykresie 69.

Tabela 25. Analiza różnic w wynikach strategii radzenia sobie ze stresem pomiędzy nauczycielami gimnazjów ogólnodostępnych o krótszym i dłuższym stażu pracy

Strategie radzenia sobie ze stresem	Staż pracy do 15 lat		Staż pracy powyżej 15 lat		t	p
	M	SD	M	SD		
Skoncentrowany na zadaniu (SSZ)	6,20	1,06	6,45	1,69	-0,594	0,555
Skoncentrowany na emocjach (SSE)	5,20	1,96	5,35	1,62	-0,306	0,761
Skoncentrowany na unikaniu (SSU)	5,25	1,71	4,71	2,05	0,977	0,333
Angażowanie się w czynności zastępcze (ACZ)	5,10	1,65	4,97	1,78	0,266	0,791
Poszukiwanie kontaktów towarzyskich (PKT)	5,90	2,10	4,84	1,90	1,869	0,068

W przypadku nauczycieli szkół ogólnodostępnych również nie odnotowano istotnych statystycznie różnic w żadnej z analizowanych strategii radzenia sobie ze stresem. Jedynie w przypadku poszukiwania kontaktów towarzyskich (jednej ze składowych stylu skoncentrowanego na unikaniu) nieco wyższe wyniki zaobserwowano w grupie osób o krótszym stażu pracy (M=5,90 w porównaniu do M=4,84 wśród respondentów o stażu pracy powyżej 15 lat) – jednak różnice choć zbliżone do granicy istotności nie są istotne statystycznie (p=0,068). Warto wskazać, że w grupie nauczycieli szkół ogólnodostępnych nieco wyższe, ale nadal nieistotne statystycznie, wyniki uzyskane przez starszych stażem (co było zauważalne w przypadku analizy wyników nauczycieli szkół specjalnych) odnotowano tylko w dwóch systemach: skoncentrowanym na zadaniu (M=6,45) oraz skoncentrowanym na emocjach (M=5,35). Młodsi stażem odpowiednio uzyskali wyniki M=6,20 i M=5,20. W trzech pozostałych systemach niewiele wyższe, choć nieistotnie statystycznie, zdobyli nauczyciele młodsi stażem pracy. Poniższy wykres obrazuje wyniki tabelaryczne.

Wykres 69. Analiza różnic w wynikach strategii radzenia sobie ze stresem pomiędzy nauczycielami gimnazjów ogólnodostępnych o krótszym i dłuższym stażu pracy



VII. KOMPETENCJE PSYCHOSPOŁECZNE NAUCZYCIELI GIMNAZJÓW SPECJALNYCH I OGÓLNODOSTĘPNYCH ZE WZGLĘDU NA ICH POZIOM SAMOOCENY

Badanych podzielono na dwie grupy pod kątem poziomu samooceny – w tym celu posłużono się wynikami kwestionariusza pozytywnego nastawienia, a podziału dokonano w oparciu o medianę wyników w grupie ogółem.

1. POZIOM SAMOOCENY A KOMPETENCJE SPOŁECZNO-KOMUNIKACYJNE

Tabele 26–28 wraz z wykresami 70-71 przedstawiają analizę kompetencji społecznych nauczycieli szkół specjalnych i ogólnodostępnych ze względu na poziom samooceny.

Tabela 26. Analiza różnic w wynikach skal kompetencji społecznych pomiędzy nauczycielami gimnazjów specjalnych o niższej i wyższej samoocenie

Kompetencje społeczne	Niższa samoocena		Wyższa samoocena		t	p
	M	SD	M	SD		
Sytuacje intymne	6,00	2,18	6,38	2,02	-0,686	0,495
Sytuacje ekspozycji społecznej	6,48	1,48	6,69	2,13	-0,434	0,666
Sytuacje wymagające asertywności	5,48	1,73	5,92	1,72	-0,958	0,342
Ogólny wynik kompetencji społecznych	3,19	1,66	3,46	1,88	-0,571	0,570

W grupie nauczycieli ze szkół specjalnych nie odnotowano istotnych statystycznie różnic w wynikach kompetencji społecznych pomiędzy badanymi zakwalifikowanymi do osób o niższej i wyższej samoocenie – porównywane grupy uzyskały zbliżone wyniki. I tak oto w sytuacjach intymnych nauczyciele o niższej samoocenie uzyskali wynik M=6,00, zaś ci z wyższą M=6,38, w sytuacjach ekspozycji społecznej odpowiednio M=6,48 i M=6,69, w sytuacjach wymagających asertywności M=5,48 i M=5,92. Ogólny wynik kompetencji społecznych u nauczycieli o niższej samoocenie wyniósł M=3,19, w grupie nauczycieli o wyższej M=3,46. Wyniki obrazuje wykres 70.

Wykres 70. Analiza różnic w wynikach skal kompetencji społecznych pomiędzy nauczycielami gimnazjów specjalnych o niższej i wyższej samoocenie

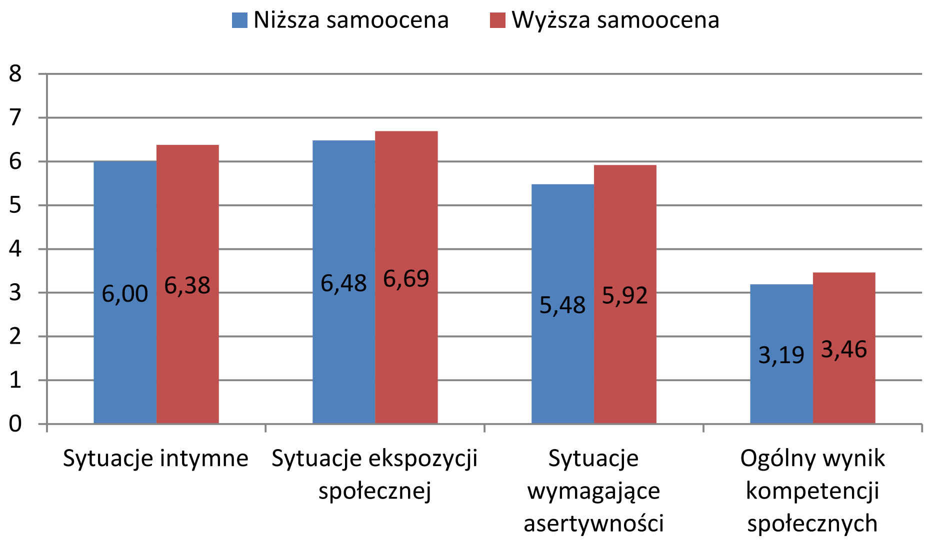


Tabela 27. Analiza różnic w wynikach skal kompetencji społecznych pomiędzy nauczycielami gimnazjów ogólnodostępnych o niższej i wyższej samoocenie

Kompetencje społeczne	Niższa samoocena		Wyższa samoocena		t	p
	M	SD	M	SD		
Sytuacje intymne	5,07	2,18	5,70	2,18	-1,018	0,314
Sytuacje ekspozycji społecznej	5,82	1,89	6,26	1,57	-0,891	0,377
Sytuacje wymagające asertywności	4,43	1,87	4,22	1,68	0,420	0,677
Ogólny wynik kompetencji społecznych	2,36	1,52	2,74	1,57	-0,879	0,384

Podobnie sytuacja przedstawiała się w grupie nauczycieli szkół ogólnodostępnych – tu również nie odnotowano istotnych statystycznie różnic w wynikach kompetencji społecznych pomiędzy respondentami o niższej i wyższej samoocenie. I tak oto w sytuacjach intymnych nauczyciele gimnazjów ogólnodostępnych o niższej samoocenie uzyskali wynik M=5,07, zaś ci z wyższą M=5,70. W sytuacjach ekspozycji społecznej uzyskany wynik u nauczyciel o niższej samoocenie to M=5,82, a w grupie z wyższą M=6,26. W sytuacjach wymagających asertywności wynik grup nauczycieli o niższej samoocenie to M=4,43, a w grupie porównawczej M=4,22. Ogólny wynik kompetencji społecznych uplasował się na niskim poziomie w przypadku obu reprezentatywnych grup: M=2,36 w grupie nauczycieli o niskiej samoocenie oraz M=2,74 w przypadku nauczycieli z wysoką samooceną. Wyniki obrazuje wykres 71.

Wykres 71. Analiza różnic w wynikach skal kompetencji społecznych pomiędzy nauczycielami gimnazjów ogólnodostępnych o niższej i wyższej samoocenie

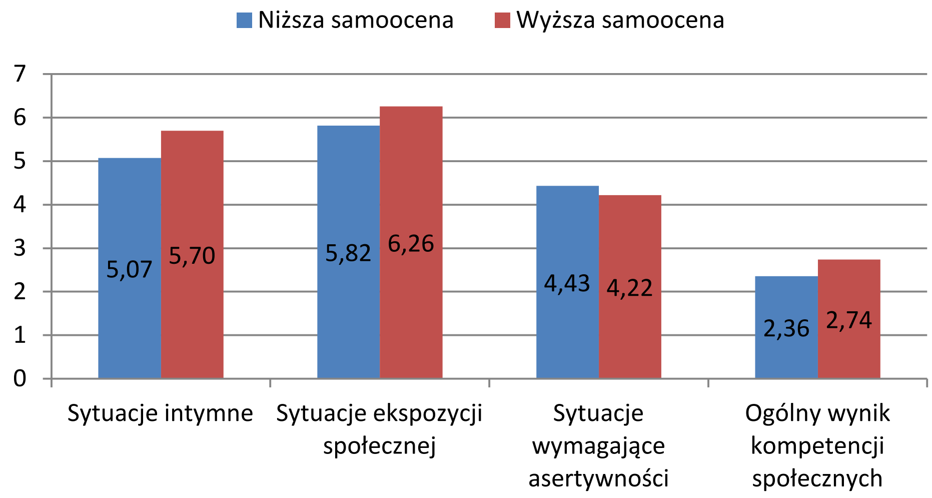


Tabela 28. Korelacje wyników skali samooceny z wynikami kompetencji społecznych

Kompetencje społeczne	Nauczyciele gimnazjów specjalnych		Nauczyciele gimnazjów ogólnodostępnych	
	r	p	r	p
Sytuacje intymne	0,122	0,368	0,208	0,142
Sytuacje ekspozycji społecznej	0,009	0,948	0,165	0,247
Sytuacje wymagające asertywności	0,058	0,670	-0,012	0,931
Ogólny wynik kompetencji społecznych	0,064	0,637	0,145	0,309

Analizując wyniki korelacji kompetencji społecznych i skali samooceny nie odnotowano istotnych statystycznie zależności w żadnej z analizowanych par zmiennych – ani w grupie nauczycieli szkół specjalnych, ani w grupie nauczycieli szkół ogólnodostępnych. Tak więc w grupie nauczycieli gimnazjów specjalnych nie zauważono zależności między samooceną a sytuacjami intymnymi (r=0,122, p=0,368), ani także sytuacjami ekspozycji społecznej (r=0,009, p=0,948), ani też sytuacjami wymagającymi asertywności (r=0,058, p=0,670). Korelacja wyniku samooceny z ogólnym wynikiem kompetencji społecznych w tej grupie wyniosła r=0,064 i nie jest istotna statystycznie (p=0,637). W grupie nauczycieli gimnazjów ogólnodostępnych również nie odnotowano zależności istotnych statystycznie między samooceną a sytuacjami intymnymi (r=0,208, p=0,142), ani także sytuacjami ekspozycji społecznej (r=0,165, p=247), ani też sytuacjami wymagającymi asertywności (r=-0,012, p=0,931). Korelacja wyniku samooceny z ogólnym wynikiem kompetencji społecznych w te grupie wyniosła r=0,145 i nie jest istotna statystycznie (p=0,309).

W tabelach 29–31 oraz na wykresach 72-73 przedstawiono analizę wyników Skali Ustosunkowań Interpersonalnych w zestawieniu z samooceną badanych nauczycieli gimnazjów specjalnych i szkół ogólnodostępnych.

Tabela 29. Analiza różnic w wynikach Skali Ustosunkowań Interpersonalnych pomiędzy nauczycielami gimnazjów specjalnych o niższej i wyższej samoocenie

Skala Ustosunkowań Interpersonalnych	Niższa samoocena		Wyższa samoocena		t	p
	M	SD	M	SD		
I. Społeczne funkcjonowanie: styl kierowniczo-autorytatywny	5,23	2,38	5,12	2,07	0,185	0,854
II. Społeczne funkcjonowanie: styl podtrzymująco-przesadnie opiekuńczy	4,71	1,88	5,38	1,79	-1,378	0,174
III. Społeczne funkcjonowanie: styl współpracująco-przyjacielski	3,13	1,59	3,77	1,88	-1,394	0,169
IV. Społeczne funkcjonowanie: styl uległo-zależny	4,19	2,09	5,27	2,22	-1,882	0,065
V. Społeczne funkcjonowanie: styl wycofująco-masochistyczny	3,87	2,40	2,88	2,01	1,661	0,102
VI. Społeczne funkcjonowanie: styl buntowniczo-podejrzliwy	3,71	1,64	3,42	1,70	0,647	0,520
VII. Społeczne funkcjonowanie: styl agresywno-sadystyczny	4,81	1,56	4,31	1,83	1,112	0,271
VIII. Społeczne funkcjonowanie: styl współzawodnicząco-narcystyczny	4,48	1,86	4,04	1,91	0,890	0,377
IX. Samoakceptacja, stopień zadowolenia	4,23	2,72	3,12	2,39	1,623	0,110
X. Zaradność, realizm, względna autonomia	4,68	2,52	5,50	2,14	-1,313	0,195
XI. Pesymizm, bezradność, „wołanie o pomoc"	4,13	2,13	3,35	1,77	1,495	0,141

W grupie nauczycieli szkół specjalnych nie odnotowano istotnych statystycznie różnic pomiędzy osobami o niższej i wyższej samoocenie w żadnym z analizowanych wymiarów uzyskanych na podstawie Skali Ustosunkowań Interpersonalnych. Jedynie w przypadku stylu społecznego funkcjonowania określonego jako „uległo-zależny” stwierdzono nieco większe różnice (jednak nadal nieistotne statystycznie, p=0,065) – w tym przypadku nieznacznie wyższymi wynikami cechowali się nauczyciele o wyższej samoocenie (M=5,27 w porównaniu do M=4,19 w grupie nauczycieli o niższej samoocenie). Wymiar ten opisuje zachowania związane z podporządkowaniem się wobec innych i uległością, ale jednocześnie ma w sobie także cechy pozytywnego uczucia w stosunku do innych osób. Nieco większą różnicę, choć również nieistotną statystycznie (p=0,102), zauważono w stylu „wycofująco-masochistycznym” – nieznacznie wyższy wynik zaprezentowali nauczyciele

o niższej samoocenie M=3,87 niż ich opozycyjni respondenci M=2,88. Wymiar ten charakteryzuje się uległością skierowaną w stronę wycofania aż do izolacji społecznej. Skala ta reprezentuje wrogość oraz negatywne nastawienie do innych ludzi. W podobny sposób do powyższych prezentują się różnice w podskali dotyczącej samoakceptacji i stopnia zadowolenia. Nieco wyższy wynik został osiągnięty przez badanych o niższej samoocenie (M=4,23). Jednakże różnica z grupą porównawczą reprezentującą wyższą samoocenę (M=3,12) jest nieistotna statystycznie (p=0,110). Nie zauważono także różnic w podskalach dotyczących stylu kierowniczo-autorytatywnego (M=5,23 w grupie nauczycieli o niższej samoocenie i M=5,12 z wyższą samooceną, p=0,854), ani też stylu podtrzymująco-przesadnie opiekuńczego (odpowiednio do poprzednich M=4,71 i M=5,38, p=0,174), ani także stylu współpracująco przyjacielskiego (M=3,13 i M=3,77, p=0,169). Analiza również nie wykazała różnic miedzy społecznym funkcjonowaniem a samooceną w stylu buntowniczo-podejrzliwym (M=3,71 w grupie o niższej samoocenie i M=3,42 z wyższą samoocena, p=0,520), ani też w stylu agresywno-sadystycznym (odpowiednio M=8,81 i M=4,31, p=0,271), ani także w stylu współzawodnicząco-narcystycznym (M=4,48 i M=4,04, p=0,377). W skali dotyczącej zaradności, realizmu i względnej autonomii grupa nauczycieli o niższej samoocenie uzyskała wynik M=4,68, a nauczyciele z wyższą samooceną M=5,50, różnica między tymi wynikami to p=0,195 i nie jest istotna statystycznie, podobnie jak w stylu dotyczącym pesymizmu, bezradności i „wołania o pomoc" (p=0,141). Wyniki tabelaryczne przedstawia poniższy wykres.

Wykres 72. Analiza różnic w wynikach Skali Ustosunkowań Interpersonalnych pomiędzy nauczycielami gimnazjów specjalnych o niższej i wyższej samoocenie

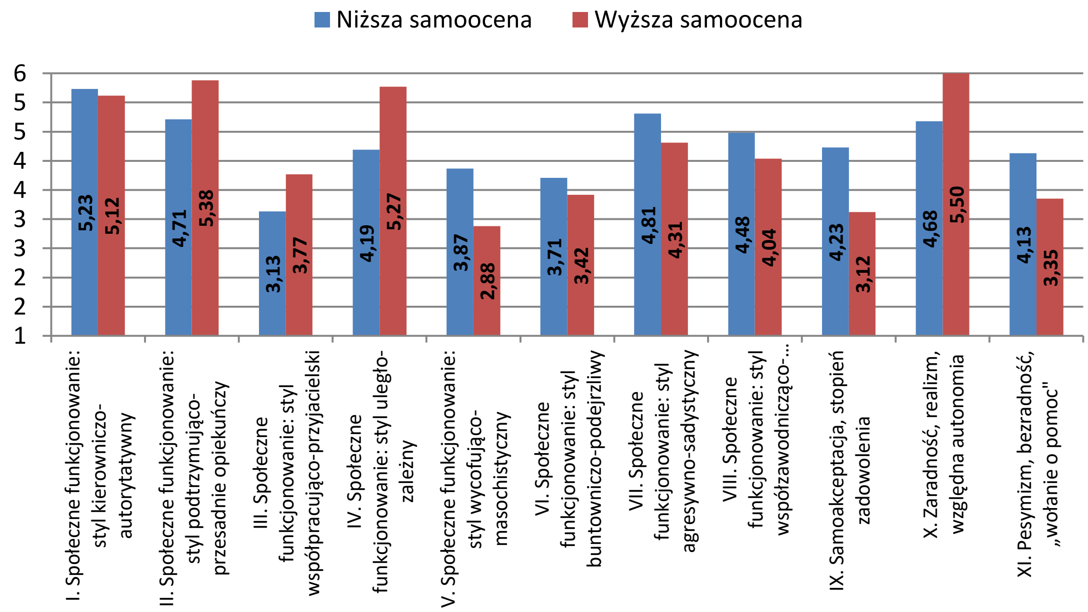


Tabela 30. Analiza różnic w wynikach Skali Ustosunkowań Interpersonalnych pomiędzy nauczycielami gimnazjów ogólnodostępnych o niższej i wyższej samoocenie

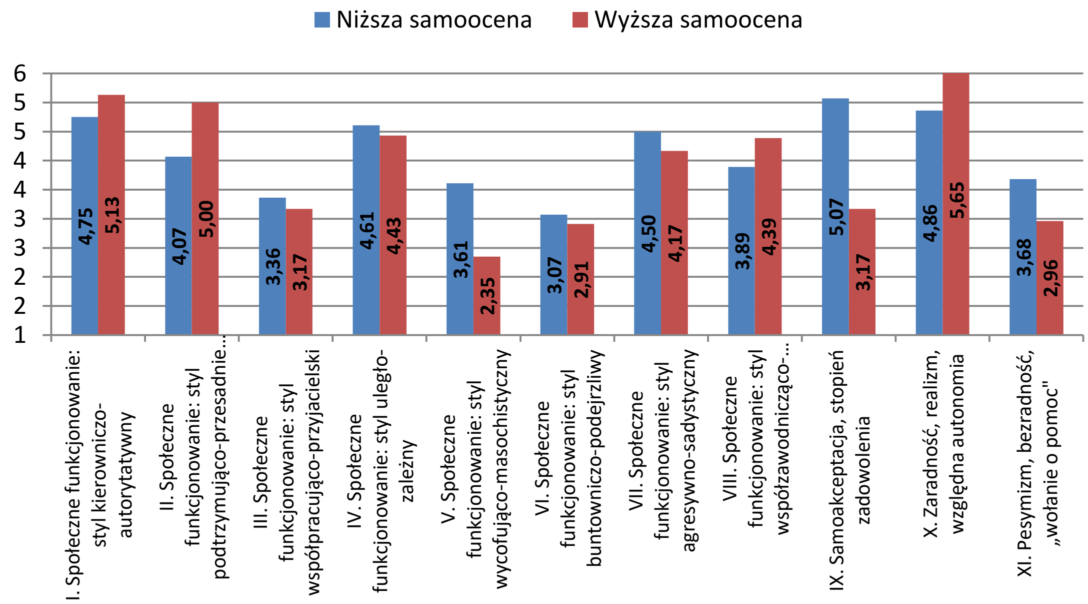
Skala Ustosunkowań Interpersonalnych	Niższa samoocena		Wyższa samoocena		t	p
	M	SD	M	SD		
I. Społeczne funkcjonowanie: styl kierowniczo-autorytatywny	4,75	2,35	5,13	2,44	-0,566	0,574
II. Społeczne funkcjonowanie: styl podtrzymująco-przesadnie opiekuńczy	4,07	2,09	5,00	1,98	-1,618	0,112
III. Społeczne funkcjonowanie: styl współpracująco-przyjacielski	3,36	2,04	3,17	1,87	0,331	0,742
IV. Społeczne funkcjonowanie: styl uległo-zależny	4,61	2,33	4,43	2,29	0,265	0,792
V. Społeczne funkcjonowanie: styl wycofująco-masochistyczny	3,61	2,15	2,35	1,61	2,323	0,024
VI. Społeczne funkcjonowanie: styl buntowniczo-podejrzliwy	3,07	1,61	2,91	1,53	0,357	0,723
VII. Społeczne funkcjonowanie: styl agresywno-sadystyczny	4,50	1,80	4,17	1,59	0,680	0,500
VIII. Społeczne funkcjonowanie: styl współzawodnicząco-narcystyczny	3,89	1,89	4,39	1,78	-0,962	0,341
IX. Samoakceptacja, stopień zadowolenia	5,07	2,21	3,17	2,10	3,118	0,003
X. Zaradność, realizm, względna autonomia	4,86	2,24	5,65	2,08	-1,302	0,199
XI. Pesymizm, bezradność, „wołanie o pomoc"	3,68	1,61	2,96	1,15	1,805	0,077

W przypadku podobnego porównania wykonanego w grupie nauczycieli szkół ogólnodostępnych odnotowano istotne statystycznie różnice pomiędzy osobami o niższej i wyższej samoocenie w dwóch analizowanych wymiarach. W przypadku społecznego funkcjonowania zaobserwowano je w stylu wycofująco-masochistycznym (p=0,024) – badani o niższej samoocenie uzyskali wyższe wyniki w tej skali (M=3,61) w porównaniu do osób o wyższej samoocenie (M=2,35). Jednak w obydwu grupach wyniki należy uznać za stosunkowo niskie.

Duże różnice pomiędzy porównywanymi grupami zaobserwowano także w wymiarze badającym samoakceptację i stopień zadowolenia (p=0,003). Tutaj znacznie wyższe wyniki również odnotowano w grupie osób o niższej samoocenie (M=5,07 w porównaniu do M=3,17 w grupie o wyższej samoocenie) – przy czym wyższe wyniki uzyskiwane w tej skali wyniki oznaczają niższą samoocenę związaną z neurotycznością, napięciem lękowym czy podejrzliwą osobowością.

W przypadku pozostałych wymiarów w badanej grupie nauczycieli szkół ogólnodostępnych nie odnotowano istotnych statystycznie różnic pomiędzy osobami o niższej i wyższej samoocenie. Większą różnicę zauważa się również w podskali badającej pesymizm, bezradność oraz „wołanie o pomoc" – wyższy wynik zaobserwowano w grupie o niższej samoocenie (M=3,68), natomiast respondenci grupy o wyższej samoocenie uzyskali wynik M=2,96. Są to niskie wyniki i wciąż nieistotne statystycznie (p=0,077). W stylu kierowniczo-autorytatywnym nauczyciele o niższej samoocenie uzyskali wynik M=4,75, a nauczyciele o wyższej samoocenie M=5,13. Różnica między wynikami jest nieistotna statystycznie (p=0,574). Podobne wyniki uzyskano w skalach dotyczących stylu podtrzymująco-przesadnie opiekuńczego i uległo-zależnego. W przypadku pierwszego stylu są to wyniki M=4,07 w grupie nauczycieli o niższej samoocenie i M=5,00 w grupie z wyższą samooceną. W drugim zaś nauczyciele o niższej samoocenie uzyskali wynik M=4,61, zaś z wyższą samooceną M=4,43. W obu przypadkach różnica miedzy wynikami nie jest istotna statystycznie (odpowiednio p=0,112 i p=0,792). Także podobne wyniki uzyskano w stylach: współpracująco-przyjacielskim (M=3,36 dla grupy i niższej samoocenie i M=3,17 dla grupy o wyższej samoocenie), buntowniczo-podejrzliwym (odpowiednio M=3,07 i M=2,91), agresywno-sadystycznym (M=4,50 i M=4,17), współzawodnicząco-narcystycznym (M=3,89 i M=4,39), a także w stylu dotyczącym zaradności, realizmu i względnej autonomii (M=4,86 i M=5,65). W żadnej z wyżej wymienionych skal różnica między wynikami. Wyniki tabelaryczne przedstawia poniższy wykres.

Wykres 73. Analiza różnic w wynikach Skali Ustosunkowań Interpersonalnych pomiędzy nauczycielami gimnazjów ogólnodostępnych o niższej i wyższej samoocenie



W tabeli 36 przedstawiono wyniki analizy korelacji wyników skali samooceny z wynikami wymiarów określonych na podstawie Skali Ustosunkowań Interpersonalnych w grupie nauczycieli szkół specjalnych i szkół ogólnodostępnych.

Tabela 31. Korelacje wyników skali samooceny z wynikami Skali Ustosunkowań Interpersonalnych

Skala Ustosunkowań Interpersonalnych	Nauczyciele gimnazjów specjalnych		Nauczyciele gimnazjów ogólnodostępnych	
	r	p	r	p
I. Społeczne funkcjonowanie: styl kierowniczo-autorytatywny	-0,159	0,237	0,046	0,748
II. Społeczne funkcjonowanie: styl podtrzymująco-przesadnie opiekuńczy	0,120	0,376	0,213	0,134
III. Społeczne funkcjonowanie: styl współpracująco-przyjacielski	0,129	0,340	0,109	0,448
IV. Społeczne funkcjonowanie: styl uległo-zależny	0,248	0,062	-0,081	0,571
V. Społeczne funkcjonowanie: styl wycofująco-masochistyczny	-0,257	0,053	-0,353	0,011
VI. Społeczne funkcjonowanie: styl buntowniczo-podejrzliwy	-0,148	0,273	-0,119	0,405
VII. Społeczne funkcjonowanie: styl agresywno-sadystyczny	-0,187	0,165	-0,082	0,569
VIII. Społeczne funkcjonowanie: styl współzawodnicząco-narcystyczny	-0,143	0,288	0,104	0,468
IX. Samoakceptacja, stopień zadowolenia	-0,261	0,050	-0,415	0,002
X. Zaradność, realizm, względna autonomia	0,287	0,030	0,351	0,012
XI. Pesymizm, bezradność, „wołanie o pomoc"	-0,317	0,016	-0,346	0,013

W grupie nauczycieli szkół specjalnych odnotowano istotną statystycznie korelację ujemną (r=-0,317, p=0,016) skali badającej pesymizm, bezradność z wynikami samooceny. Wyższym wynikom pesymizmu odpowiadały niższe wyniki samooceny. Odnotowano także istotną statystycznie korelację wyników zaradności, realizmu i względnej autonomii z wynikami samooceny (r=0,287, p=0,030) – w tym przypadku wyższym wynikom tego wymiaru Skali Ustosunkowań Interpersonalnych odpowiadały wyższe wyniki samooceny, jednak korelacja była tu dosyć słaba.

W przypadku nauczycieli szkół ogólnodostępnych odnotowano te same dwie zależności, co wyżej omówione w grupie nauczycieli szkół specjalnych – przy czym były nawet nieznacznie wyraźniejsze (w przypadku wymiaru X r=0,351, p=0,012,

a wymiaru XI r=0,346, p=0,013). Poza tym stwierdzono także istotną statystycznie zależność samooceny i samoakceptacji oraz stopnia zadowolenia (r=-0,415, p=0,002) – niższym wynikom uzyskanym w skali samooceny (które oznaczały wyższą samoocenę) odpowiadały wyższe wyniki samoakceptacji i stopnia zadowolenia w skali SUI. W tej grupie nauczycieli istotną statystycznie okazała się także zależność samooceny z wynikami stylu społecznego funkcjonowania określonego jako „wycofująco-masochistyczny" (r=-0,353, p=0,011) – wyższej samoakceptacji odpowiadał mniej nasilony styl wycofująco-masochistyczny, cechujący się zachowaniami uległymi lub w skrajnych przypadkach społeczną izolacją. Warto zauważyć, że powyższe dwie zależności w grupie nauczycieli ze szkół specjalnych były na granicy istotności statystycznej (odpowiednio p=0,050 i p=0,053).

W pozostałych podskalach nie zauważono zależności istotnych statystycznie w obu grupach nauczycieli. W czterech stylach w grupie nauczycieli gimnazjów specjalnych odnotowano korelację ujemną nieistotną statystycznie: kierowniczo-autorytatywnym (r= 0,159, p=0,237), buntowniczo-podejrzliwym (r=-0,148, p=0,273), agresywno-sadystycznym (r=-0,187, p=0,165) i współzawodnicząco-narcystycznym (r=-0,143, p=0,288). W pozostałych trzech podskalach w tej grupie badanych również nie zauważono istotnych statystycznie zależności. Korelacje wyników samooceny z wynikami w poszczególnych stylach przedstawiają się następująco: podtrzymująco-przesadnie opiekuńczym (r=0,120, p=0,376), współpracująco-przyjacielskim (r=0,129, p=0,340) oraz uległo-zależnym (r=0,248, p=0,062). Tymczasem w grupie nauczycieli szkół ogólnodostępnych wyniki korelacji są podobne. W trzech podskalach zauważono korelację ujemną nieistotną statystycznie: w stylu uległo-zależnym (r=-0,081, p=0,571), buntowniczo-podejrzliwym (r=-0,119, p=0,405) i agresywno-sadystycznym (r=-0,082, p=0,569). W pozostałych czterech stylach korelacje wyników również są nieistotne statystycznie. Wyniki korelacji w tej grupie badanych nauczycieli w poszczególnych stylach to: w stylu kierowniczo-autorytatywnym r=0,046, podtrzymująco-przesadnie opiekuńczym r=0,213, współpracująco-przyjacielskim r=0,109 oraz współzawodnicząco-narcystycznym r=0,104. Żadne z powyżej wymienionych korelacji nie są istotne statystycznie.

2. POZIOM SAMOOCENY A KOMPETENCJE ASERTYWNE

Tabele 32–34 wraz z wykresami 74-75 przedstawiają zależność wyników kompetencji asertywnych nauczycieli szkół specjalnych i ogólnodostępnych z ich samooceną.

Tabela 32. Analiza różnic w wynikach mapy asertywności pomiędzy nauczycielami gimnazjów specjalnych o niższej i wyższej samoocenie

Mapa asertywności	Niższa samoocena		Wyższa samoocena		t	p
	M	SD	M	SD		
Wynik ogólny	74,27	18,77	81,59	10,31	-1,775	0,081
Obrona swoich praw w sytuacjach społecznych	70,56	26,53	82,69	15,03	-2,068	0,043
Obrona swoich praw w kontaktach osobistych	70,97	26,75	76,92	17,61	-0,972	0,336
Inicjatywa i kontakty towarzyskie	80,65	28,66	87,50	19,04	-1,041	0,302
Oceny – wyrażanie i przyjmowanie krytyki i pochwał	76,61	28,82	86,54	19,01	-1,502	0,139
Wyrażanie próśb	85,48	32,13	90,38	20,10	-0,674	0,503
Wyrażanie uczuć	77,96	24,49	87,18	12,74	-1,732	0,089
Wyrażanie opinii	82,26	29,01	86,54	16,17	-0,670	0,506
Wystąpienia publiczne	43,55	46,08	57,69	48,36	-1,128	0,264
Kontakt z autorytetem	67,74	39,89	65,38	36,79	0,230	0,819
Naruszenie cudzego terytorium	76,13	23,90	77,69	26,73	-0,233	0,817

Porównując wyniki kompetencji asertywności nauczycieli szkół specjalnych o niższej i wyższej samoocenie istotne statystycznie różnice odnotowano jedynie w przypadku kategorii „obrona swoich praw w sytuacjach społecznych" (p=0,043) – wyższym wynikiem asertywności cechowały się osoby o wyższej samoocenie (M=82,69) niż porównywani z nimi nauczyciele o niższej samoocenie (M=70,56).

Nieco wyższe wyniki wśród respondentów o wyższej samoocenie odnotowano w przypadku wyniku ogólnego (M=81,59 w porównaniu do M=74,27 wśród nauczycieli o niższej samoocenie) oraz w podskali „wyrażanie uczuć" (M=87,18 w porównaniu do M=77,96), jednak te różnice nie były istotne statystycznie (odpowiednio p=0,081 i p=0,089). Warto podkreślić, że wszystkie wyższe wyniki uzyskali nauczyciele gimnazjów specjalnych prezentujących wyższą samoocenę. Jedynie skala „kontaktu

z autorytetem" prezentuje nieznacznie wyższy wynik po stronie nauczycieli o niższej samoocenie (M=67,74) niż w przypadku osób o wyższej samoocenie (M=65,38). Jednakże różnice te nie są istotne statystycznie. W pozostałych kategoriach nie odnotowano różnic istotnych statystycznie w żadnej z badanych grup. I tak oto wyniki w poszczególnych skalach wyglądają następująco: obrona swoich praw w kontaktach osobistych: M=70,97 w grupie o niższej samoocenie i M=82,69 w grupie badanych o wyższej samoocenie, p=0,336, inicjatywa i kontakty towarzyskie: odpowiednio M=80,65 i M=87,50, p=0,302, oceny – wyrażanie i przyjmowanie krytyki i pochwał M=76,61, M=86,54 i p=0,139, wyrażanie opinii M=82,26, M=86,54, p=0,506, wystąpienia publiczne M=43,55, M=57,69, p=0,264 oraz naruszanie cudzego terytorium M=76,13, M=77,69, p=0,817. Wyniki tabelaryczne przedstawia poniższy wykres.

Wykres 74. Analiza różnic w wynikach mapy asertywności pomiędzy nauczycielami gimnazjów specjalnych o niższej i wyższej samoocenie

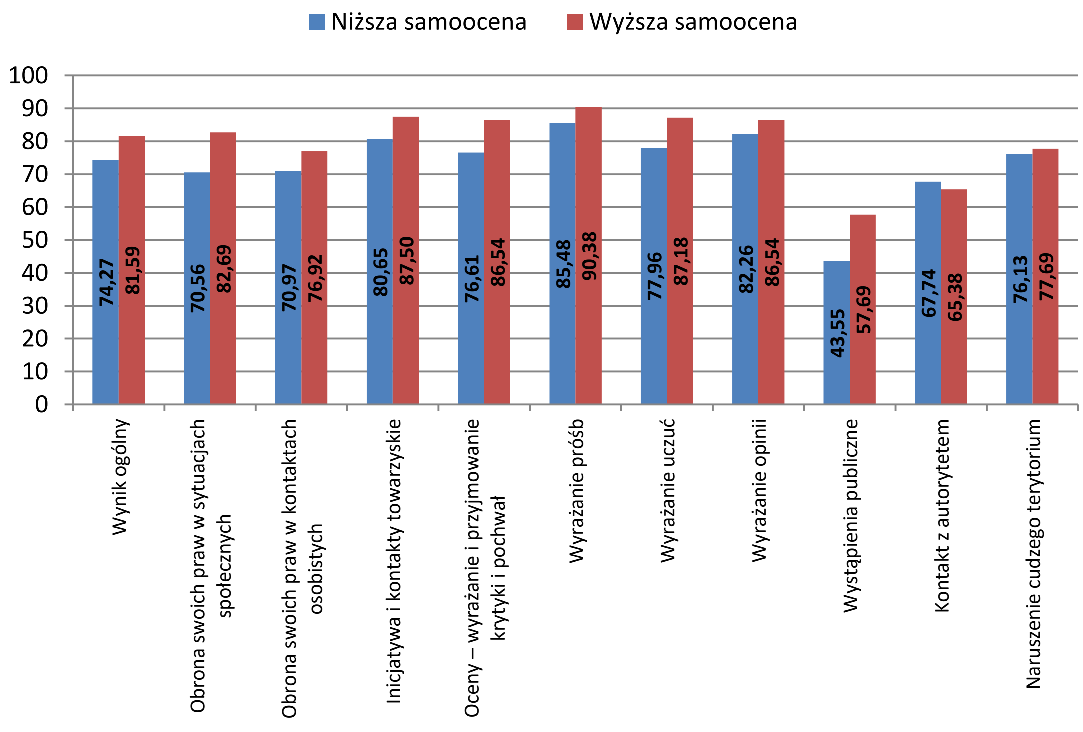


Tabela 33. Analiza różnic w wynikach mapy asertywności pomiędzy nauczycielami gimnazjów ogólnodostępnych o niższej i wyższej samoocenie

Mapa asertywności	Niższa samoocena		Wyższa samoocena		t	p
	M	SD	M	SD		
Wynik ogólny	70,83	13,51	77,95	13,40	-1,879	0,066
Obrona swoich praw w sytuacjach społecznych	75,89	19,82	76,63	16,98	-0,141	0,889
Obrona swoich praw w kontaktach osobistych	58,57	26,06	67,83	21,52	-1,363	0,179
Inicjatywa i kontakty towarzyskie	82,14	19,07	84,78	18,06	-0,504	0,617
Oceny – wyrażanie i przyjmowanie krytyki i pochwał	75,89	24,98	85,87	16,56	-1,640	0,107
Wyrażanie próśb	80,36	34,26	86,96	30,96	-0,715	0,478
Wyrażanie uczuć	72,62	21,86	77,54	28,70	-0,695	0,491
Wyrażanie opinii	74,11	24,98	76,09	30,60	-0,254	0,800
Wystąpienia publiczne	48,21	46,11	60,87	47,57	-0,961	0,341
Kontakt z autorytetem	51,79	34,65	67,39	38,76	-1,517	0,136
Naruszenie cudzego terytorium	70,00	29,56	87,83	18,82	-2,503	0,016

W przypadku nauczycieli ze szkół ogólnodostępnych odnotowano istotne statystycznie różnice pomiędzy ankietowanymi o niższej i wyższej samoocenie w kategorii asertywności dotyczącej naruszenia cudzego terytorium (p=0,016). Wyższymi wynikami (M=87,83) cechowały się osoby mające wyższą samoocenę niż respondenci z porównywanej grupy o niższej samoocenie (M=70,00). Warto też zwrócić uwagę na różnice w ogólnym wyniku kategorii, które okazały się być na granicy istotności (p=0,066). Tu również nieco wyższe wyniki okazały się cechować badanych o wyższej samoocenie (M=77,95) niż nauczycieli o niższej samoocenie (M=70,83). W przypadku pozostałych kategorii, mimo nieznacznie wyższych wyników, różnice pomiędzy grupami były nieistotne statystycznie. W kategoriach „obrona swoich praw w kontaktach osobistych" – uzyskany wynik M=58,57 w grupie osób o niższej samoocenie i niewiele wyższy wynik M=67,83 w grupie reprezentantów o wyższej samoocenie. Podobny brak różnic istotnych statystycznie wskazują kategorie: „oceny wyrażanej i przyjmowanej przez krytykę lub pochwałę" – wynik w grupie nauczycieli o wyższej samoocenie to M=85,87, a w grupie porównawczejM=75,89,„wystąpień publicznych oraz kontaktu z autorytetem" – w grupie osób o wyższej samoocenie odnotowany wynik to M=60,87, a w grupie porównawczej M=48,21 i odpowiednio

w drugiej wspomnianej kategorii uzyskane wyniki to M=67,39 oraz M=51,79. W pozostałych kategoriach różnice między wynikami obu grup są nieistotne statystycznie. Ogólny wynik asertywności w grupie nauczycieli szkół ogólnodostępnych o niższej samoocenie wyniósł M=70,83, a w grupie porównawczej M=77,95. Różnica miedzy wynikami jest nieistotna statystycznie (p=0,066). Podobne różnice odnotowano w kategorii dotyczącej obrony sowich praw w sytuacjach społecznych – M=75,89 – wynik nauczycieli o niższej samoocenie i M=76,63 w grupie nauczycieli o wyższej samoocenie. Różnica między tymi wynikami jest również nieistotna statystycznie (p=0,889). W kategorii „inicjatywa i kontakty towarzyskie" – M=82,14 to wynik grupy o niższej samoocenie i M=84,78 – wynik grupy o wyższej samoocenie. Różnica między tymi wynikami również jest nieistotna statystycznie (p=0,617). W kategoriach dotyczących wyrażania próśb, uczuć i opinii odnotowano następujące wyniki: M=80,36 i M=86,96 odpowiednio w kategorii pierwszej, M=72,62 i M=77,54 w kategorii drugiej i M=74,11 oraz M=76,09 w trzeciej. Żadna z wymienionych różnic nie jest istotna statystycznie. Wyniki tabelaryczne przedstawia poniższy wykres.

Wykres 75. Analiza różnic w wynikach mapy asertywności pomiędzy nauczycielami gimnazjów ogólnodostępnych o niższej i wyższej samoocenie

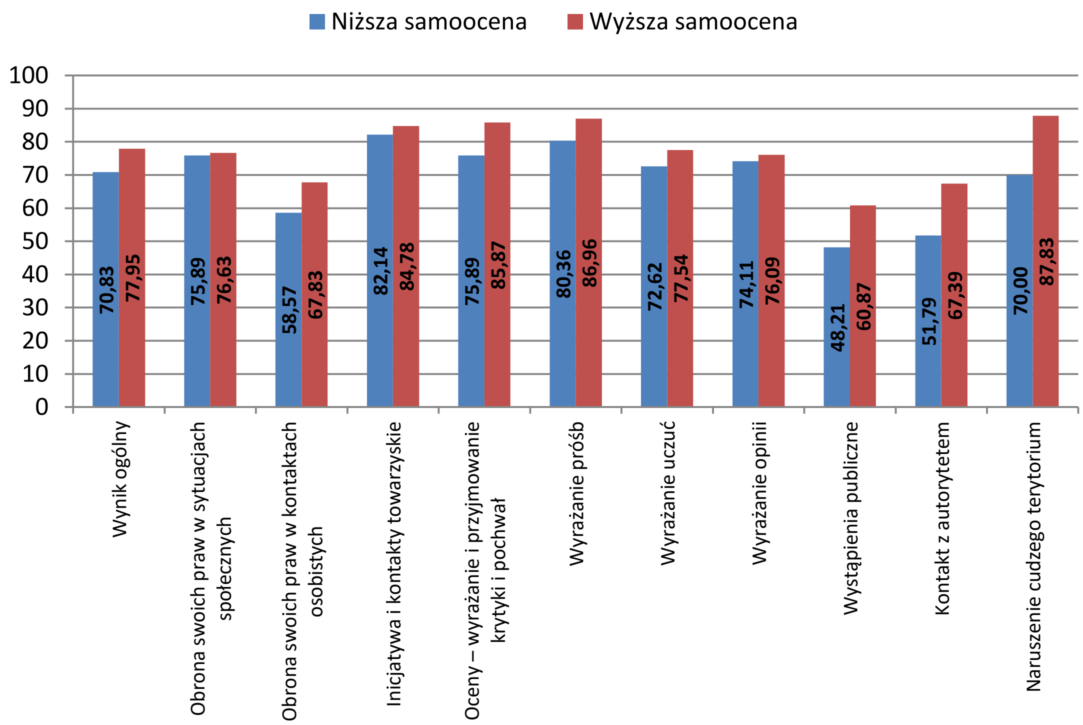


Tabela 34. Korelacje wyników skali samooceny z wynikami mapy asertywności

Mapa asertywności	Nauczyciele szkół specjalnych		Nauczyciele gimnazjów ogólnodostępnych	
	r	p	r	p
Wynik ogólny	0,343	0,009	0,263	0,063
Obrona swoich praw w sytuacjach społecznych	0,257	0,054	0,025	0,865
Obrona swoich praw w kontaktach osobistych	0,180	0,181	0,165	0,247
Inicjatywa i kontakty towarzyskie	0,279	0,036	0,100	0,486
Oceny – wyrażanie i przyjmowanie krytyki i pochwał	0,331	0,012	0,109	0,448
Wyrażanie próśb	0,065	0,632	0,042	0,773
Wyrażanie uczuć	0,342	0,009	0,051	0,722
Wyrażanie opinii	0,225	0,092	0,125	0,381
Wystąpienia publiczne	0,252	0,059	0,259	0,066
Kontakt z autorytetem	-0,011	0,936	0,164	0,250
Naruszenie cudzego terytorium	0,078	0,562	0,384	0,005

Nieco więcej istotnych statystycznie związków samooceny i asertywności odnotowano w przypadku analizy współczynnika korelacji. Wśród nauczycieli szkół specjalnych związek analizowanych zmiennych okazał się istotny statystycznie w przypadku ogólnego wyniku asertywności (r=0,343, p=0,009), a także trzech podskal: „wyrażanie uczuć" (r=0,342, p=0,009), „wyrażanie i przyjmowanie krytyki i pochwał" (r=0,331, p=0,012) oraz „inicjatywa i kontakty towarzyskie" (r=0,279, p=0,036). Wyższym wynikom samooceny odpowiadały też wyższe wyniki asertywności w tych skalach. Należy jednak zwrócić uwagę, że przywołane związki były dosyć słabe (szczególnie związek z podskalą „inicjatywa i kontakty towarzyskie").

W grupie nauczycieli szkół ogólnodostępnych istotny statystycznie związek odnotowano jedynie w przypadku podskali „naruszenie cudzego terytorium" (r=0,384, p=0,005) – tu również wyższym wynikom samooceny odpowiadały wyższe wyniki asertywności. W przypadku pozostałych skal nie odnotowano istotnych statystycznie związków.

3. POZIOM SAMOOCENY A KOMPETENCJE EMOCJONALNE

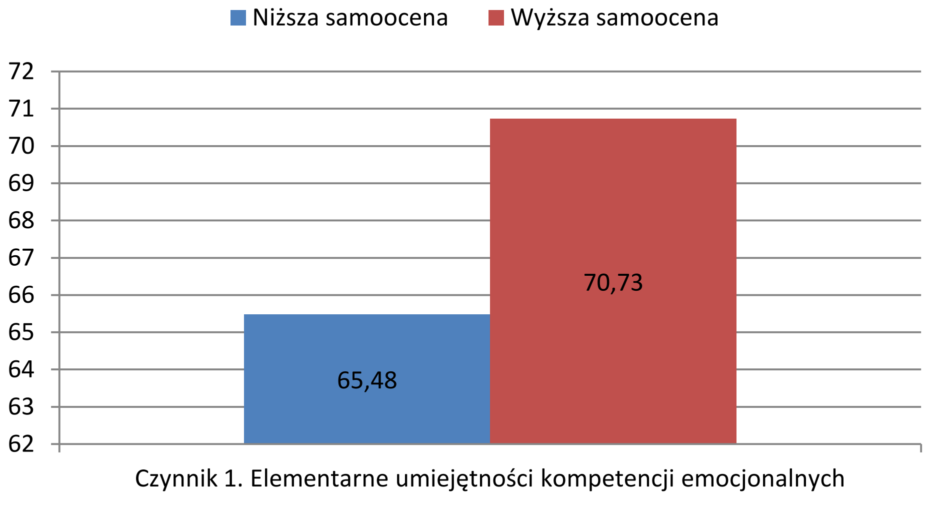
W tabelach 35–37 i na wykresach 76-79 przedstawiono analizę zależności wyników kompetencji emocjonalnych sprawdzonych na podstawie KKE i samooceny nauczycieli szkół specjalnych i ogólnodostępnych.

Tabela 35. Analiza różnic w wynikach kompetencji emocjonalnych pomiędzy nauczycielami gimnazjów specjalnych o niższej i wyższej samoocenie

Kompetencje emocjonalne	Niższa samoocena		Wyższa samoocena		t	p
	M	SD	M	SD		
Wynik ogólny	225,97	23,89	237,27	20,48	-1,896	0,063
Czynnik 1. Elementarne umiejętności kompetencji emocjonalnych	65,48	7,58	70,73	7,23	-2,658	0,010
Czynnik 2. Wiedza i umiejętności budujące skuteczność emocjonalną	61,13	7,65	64,19	5,33	-1,720	0,091
Czynnik 3. Wiedza i umiejętności wykorzystywane w relacjach z innymi	99,35	10,78	102,35	9,49	-1,102	0,275

W grupie nauczycieli szkół specjalnych odnotowano istotną statystycznie różnicę w wyniku jednej z podskal kompetencji emocjonalnych określonej jako „elementarne umiejętności kompetencji emocjonalnych" (p=0,010). Wyższymi wynikami świadczącymi o lepszych kompetencjach emocjonalnych w tym zakresie cechowali się nauczyciele o wyższej samoocenie (M=70,73) niż respondenci o niższej samoocenie (M=65,48). W pozostałych kategoriach nie odnotowano istotnie statystycznych różnic. Wyniki obrazuje wykres 76.

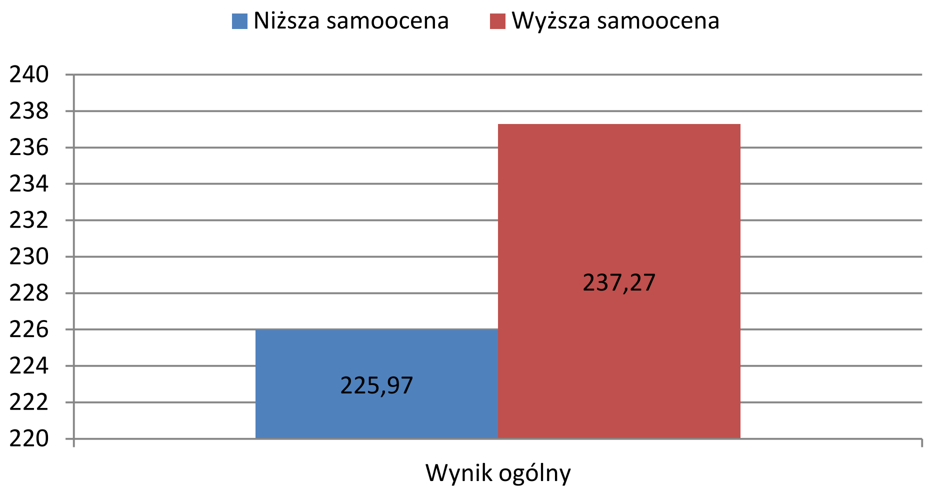
Wykres 76. Poziom wyników diagnozujących elementarne umiejętności kompetencji emocjonalnych nauczycieli gimnazjów specjalnych o wyższej i niższej samoocenie



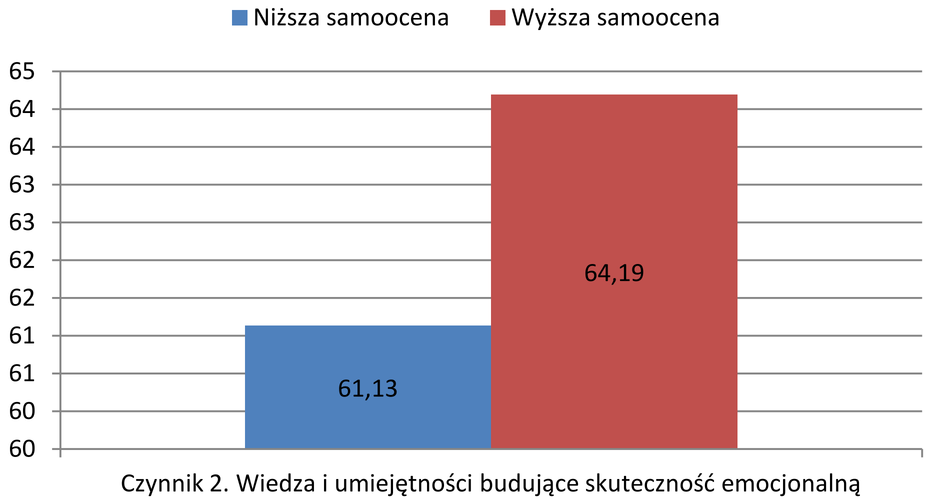
W przypadku pozostałych skal nie odnotowano różnic istotnych statystycznie, jednak warto zauważyć, że w przypadku ogólnego wyniku kompetencji emocjonalnych

różnice między grupami też są dosyć duże (na granicy istotności, p=0,063) – tu również wyższe wyniki zaobserwowano w grupie osób o wyższej samoocenie (M=237,27) niż u porównywanych z nimi badanych o niższym wyniku samooceny (M=225,97). W przypadku podskali „wiedza i umiejętności budujące skuteczność emocjonalną" różnice między grupami nie są istotne statystycznie (p=0,091), jednak też niewielką różnicę odnotowano na korzyść badanych o wyższej samoocenie. Nie odnotowano istotnych statystycznie różnic w wymiarze wiedzy i umiejętności wykorzystywanych w relacjach z innymi (p=0,275). Zobrazowane wyniki przedstawiają poniższe wykresy.

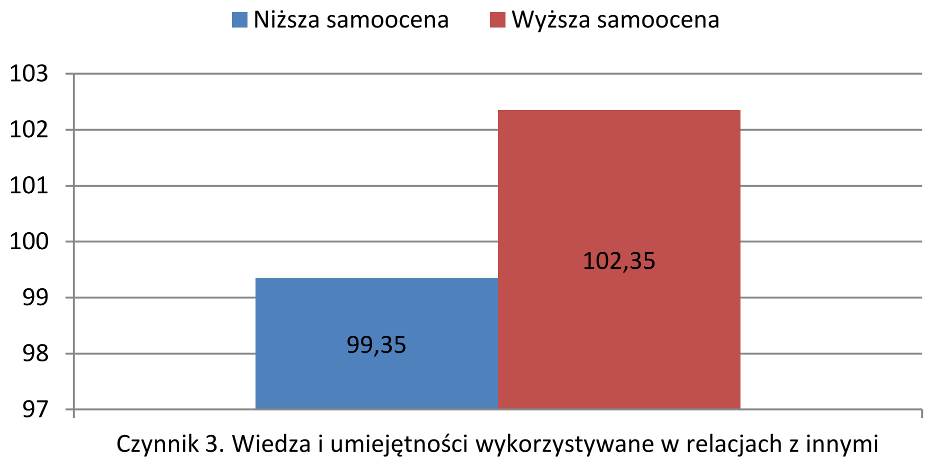
Wykres 77. Wynik ogólny kompetencji emocjonalnych nauczycieli gimnazjów specjalnych o wyższej i niższej samoocenie



Wykres 78. Poziom wyników diagnozujących wiedzę i umiejętności budujące skuteczność emocjonalną nauczycieli gimnazjów specjalnych o wyższej i niższej samoocenie



Wykres 79. Poziom wyników diagnozujących wiedzę i umiejętności wykorzystywane w relacjach z innymi nauczycieli gimnazjów specjalnych o wyższej i niższej samoocenie



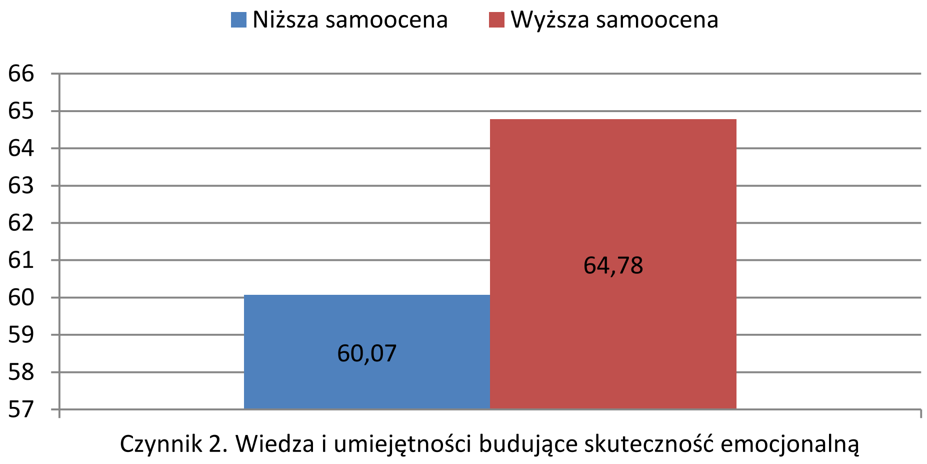
Dane dla nauczycieli szkół ogólnodostępnych zebrano w tabeli 32 oraz na wykresach 80-83.

Tabela 36. Analiza różnic w wynikach kompetencji emocjonalnych pomiędzy nauczycielami szkół ogólnodostępnych o niższej i wyższej samoocenie

Kompetencje emocjonalne	Niższa samoocena		Wyższa samoocena		t	p
	M	SD	M	SD		
Wynik ogólny	224,96	18,39	237,48	21,51	-2,240	0,030
Czynnik 1. Elementarne umiejętności kompetencji emocjonalnych	65,39	7,08	69,04	7,11	-1,828	0,074
Czynnik 2. Wiedza i umiejętności budujące skuteczność emocjonalną	60,07	4,94	64,78	6,34	-2,985	0,004
Czynnik 3. Wiedza i umiejętności wykorzystywane w relacjach z innymi	99,50	8,71	103,65	10,37	-1,555	0,126

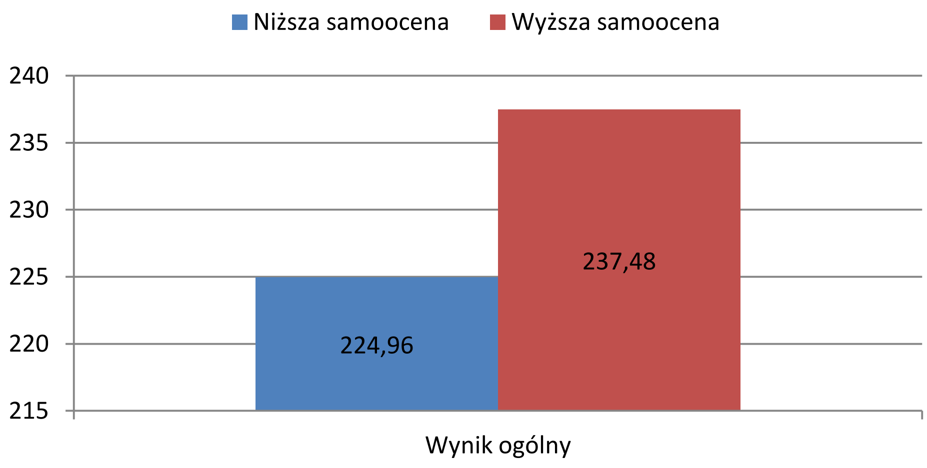
Podobnie jak w grupie nauczycieli szkół specjalnych tu również odnotowano pewne istotne statystycznie różnice między porównywanymi grupami. W tym przypadku nauczyciele o niższej i wyższej samoocenie różnili się szczególnie jeśli chodzi o wiedzę i umiejętności budujące skuteczność emocjonalną (p=0,004), gdzie osoby o wyższej samoocenie cechowały się wyższymi kompetencjami w tym zakresie (M=64,78) niż respondenci o niższej samoocenie (M=60,07). Wyniki obrazuje wykres 80.

Wykres 80. Poziom wyników diagnozujących wiedzę i umiejętności budujące skuteczność emocjonalną nauczycieli gimnazjów ogólnodostępnych o wyższej i niższej samoocenie



Istotne statystycznie różnice dotyczyły także ogólnego poziomu wyniku kompetencji emocjonalnych (p=0,030) – tu także wyższymi kompetencjami cechowali się nauczyciele o wyższej samoocenie (M=237,48 w porównaniu do M=224,96 osób o niższej samoocenie). Wyniki obrazuje wykres 81.

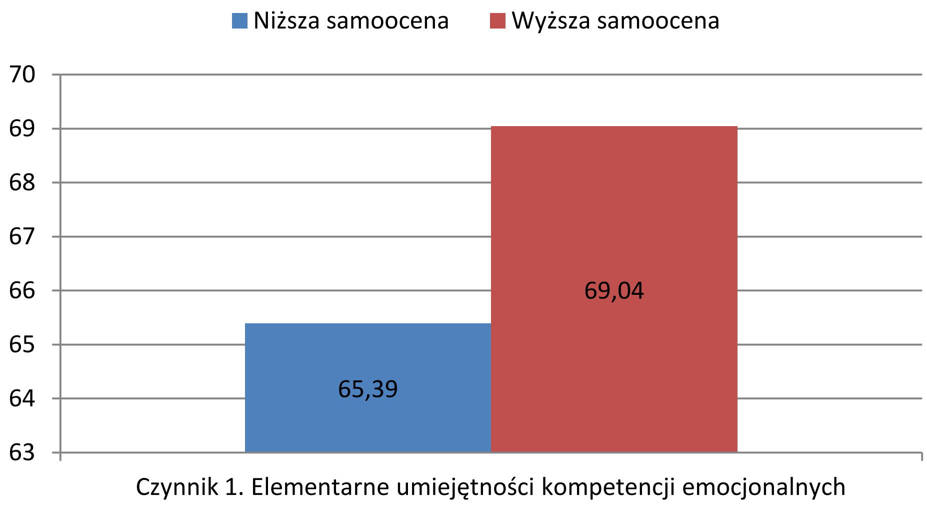
Wykres 81. Wynik ogólny kompetencji emocjonalnych nauczycieli gimnazjów ogólnodostępnych o wyższej i niższej samoocenie



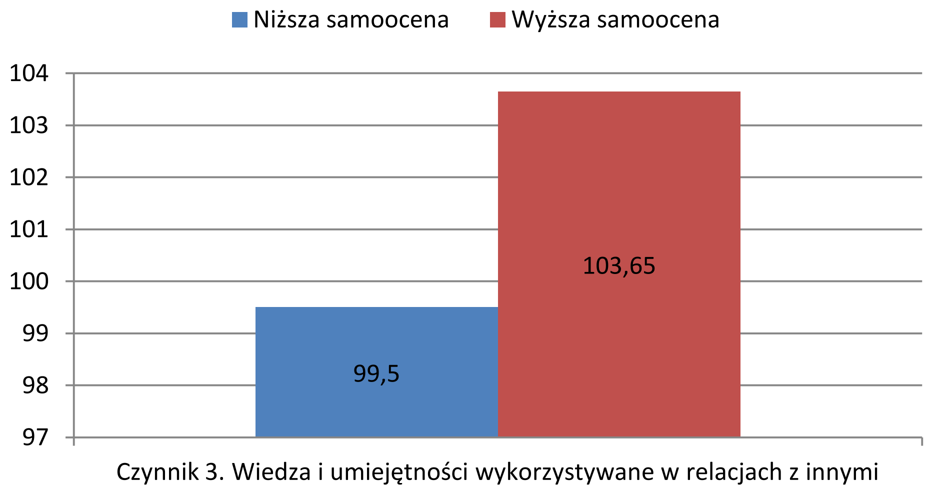
Podobnie jak w grupie nauczycieli szkół specjalnych pewne różnice odnotowano także jeśli chodzi o elementarne umiejętności kompetencji emocjonalnych – średnia w grupie respondentów o wyższej samoocenie to M=69,04, a o niższej samoocenie M=65,39, jednak tu różnice nie okazały się istotne statystycznie. Jednocześnie tak samo jak w grupie badanej nie odnotowano istotnych statystycznie różnic w przypadku

wiedzy i umiejętności wykorzystywanych w relacjach z innymi. Co obrazują poniższe wykresy.

Wykres 82. Poziom wyników diagnozujących elementarne umiejętności kompetencji emocjonalnych nauczycieli gimnazjów ogólnodostępnych o wyższej i niższej samoocenie



Wykres 83. Poziom wyników diagnozujących wiedzę i umiejętności wykorzystywane w relacjach z innymi u nauczycieli gimnazjów ogólnodostępnych o wyższej i niższej samoocenie



W tabeli 33 przedstawiono analizę korelacji wyników uzyskanych z KKE z wynikami skali samooceny.

Tabela 37. Korelacje wyników skali samooceny z wynikami kompetencji emocjonalnych

Kompetencje emocjonalne	Nauczyciele gimnazjów specjalnych		Nauczyciele gimnazjów ogólnodostępnych	
	r	p	r	p
Wynik ogólny	0,358	0,006	0,103	0,471
Czynnik 1. Elementarne umiejętności kompetencji emocjonalnych	0,438	0,001	0,067	0,640
Czynnik 2. Wiedza i umiejętności budujące skuteczność emocjonalną	0,314	0,018	0,230	0,104
Czynnik 3. Wiedza i umiejętności wykorzystywane w relacjach z innymi	0,258	0,053	0,026	0,855

Oceniając zależność korelacyjną wyników analizowanych skal istotne współczynniki odnotowano jedynie w grupie nauczycieli szkół specjalnych – dotyczyły zarówno wyniku ogólnego (r=0,358, p=0,006), jak i dwóch podskal KKE: elementarnych umiejętności kompetencji emocjonalnych (r=0,438, p=0,001) oraz wiedzy i umiejętności budujących skuteczność emocjonalną (r=0,314, p=0,018). We wszystkich przypadkach wyższym wynikom samooceny (świadczące o lepszej samoocenie) odpowiadały wyższe wyniki kompetencji emocjonalnych (świadczące o wyższym poziomie kompetencji). W tej grupie nie odnotowano istotnej statystycznie zależności samooceny i trzeciej podskali KKE (wiedzy i umiejętności wykorzystywanych w relacjach z innymi).

Tego typu zależności nie odnotowano w grupie nauczycieli szkół ogólnodostępnych – wyniki punktowe skali samooceny i kompetencji emocjonalnych nie były ze sobą skorelowane.

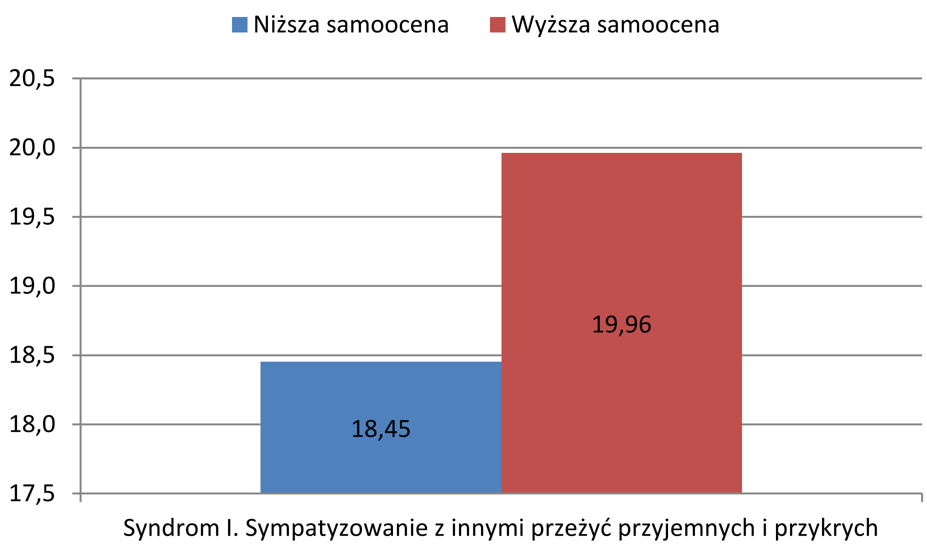
W tabelach 38 i 39 i na wykresach 84-95 przedstawiono porównanie wyników rozumienia empatycznego nauczycieli gimnazjów specjalnych i ogólnodostępnych o niższej i wyższej samoocenie.

Tabela 38. Analiza różnic w wynikach Kwestionariusza Rozumienia Empatycznego pomiędzy nauczycielami gimnazjów specjalnych o niższej i wyższej samoocenie

Rozumienie empatyczne	Niższa samoocena		Wyższa samoocena		t	p
	M	SD	M	SD		
Ogólny wskaźnik rozumienia empatycznego	60,68	12,17	65,23	12,51	-1,389	0,170
Syndrom I. Sympatyzowanie z innymi przeżyć przyjemnych i przykrych	18,45	3,28	19,96	3,00	-1,798	0,078
Syndrom II. Współodczuwanie z innymi przeżyć przyjemnych i przykrych	8,97	2,42	9,50	2,55	-0,808	0,423
Syndrom III. Wrażliwość na przeżycia innych	11,97	3,06	12,81	3,36	-0,987	0,328
Syndrom IV. Gotowość poświęcenia się dla innych	10,61	3,04	11,58	3,15	-1,173	0,246
Syndrom V. Wczuwanie się w stany i przeżycia innych	5,32	1,58	5,54	2,00	-0,455	0,651

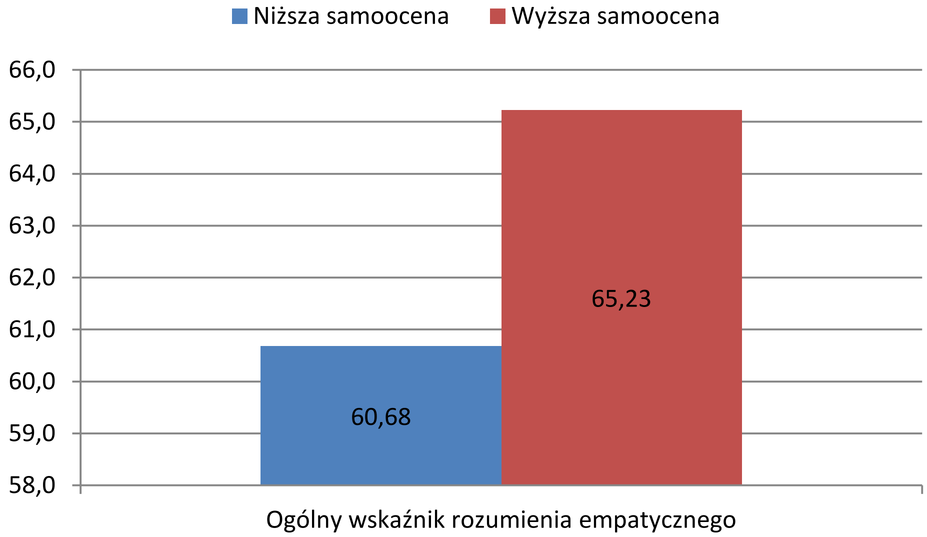
W przypadku nauczycieli ze szkół specjalnych nie odnotowano istotnych statystycznie różnic w żadnej z analizowanych skal rozumienia empatycznego – nauczyciele o niższej i wyższej samoocenie cechowali się zbliżonymi wynikami. Jedynie w przypadku podskali sympatyzowanie z innymi przeżyć przyjemnych i przykrych nieco wyższymi wynikami cechowali się nauczyciele o wyższej samoocenie (M=19,96 w porównaniu do M=18,45 w grupie nauczycieli o niższej samoocenie) – jednak różnice między grupami nie były tu istotne statystycznie. Wyniki obrazuje wykres 84.

Wykres 84. Poziom wyniku diagnozującego sympatyzowanie z innymi przeżyć przyjemnych i przykrych nauczycieli gimnazjów specjalnych o niższej i wyższej samoocenie

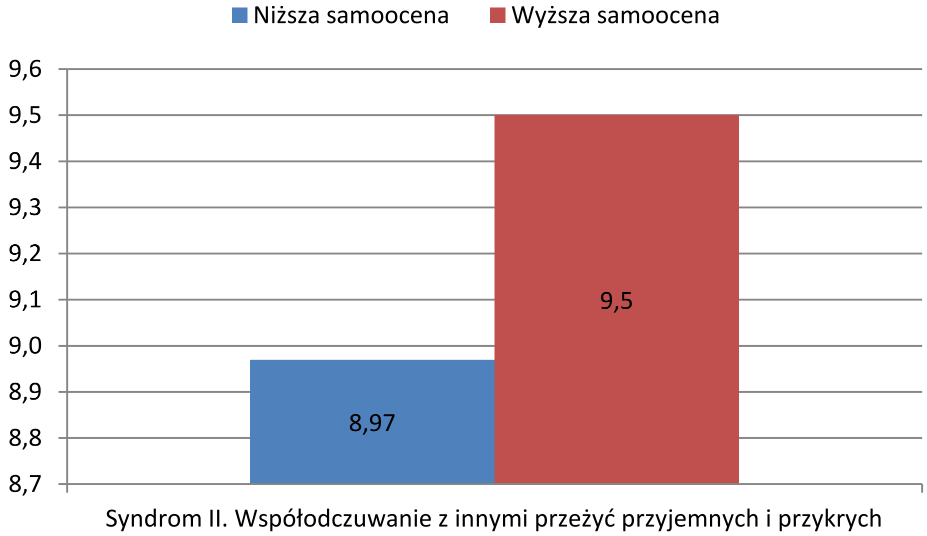


Warto zwrócić uwagę na fakt, że każdy wysoki wynik we wszystkich analizowanych podskalach należał do grupy respondentów o wysokiej samoocenie. Co obrazują poniższe wykresy.

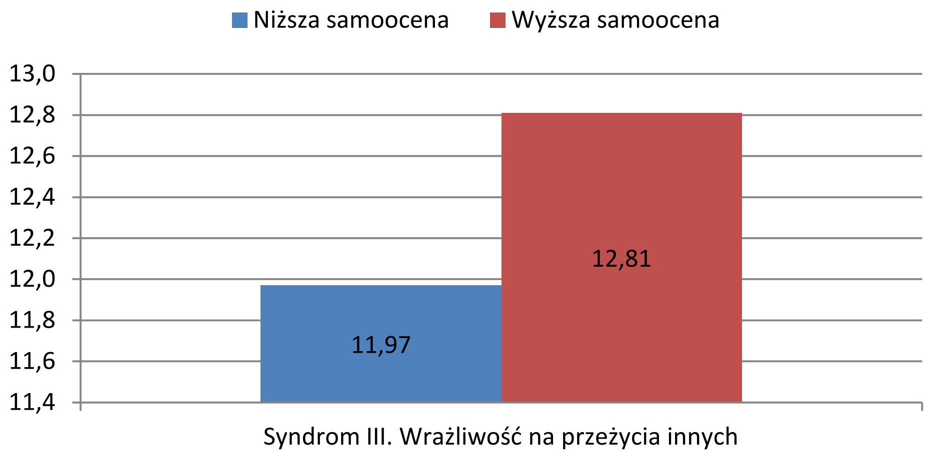
Wykres 85. Poziom wyniku ogólnego rozumienia empatycznego nauczycieli gimnazjów specjalnych o niższej i wyższej samoocenie



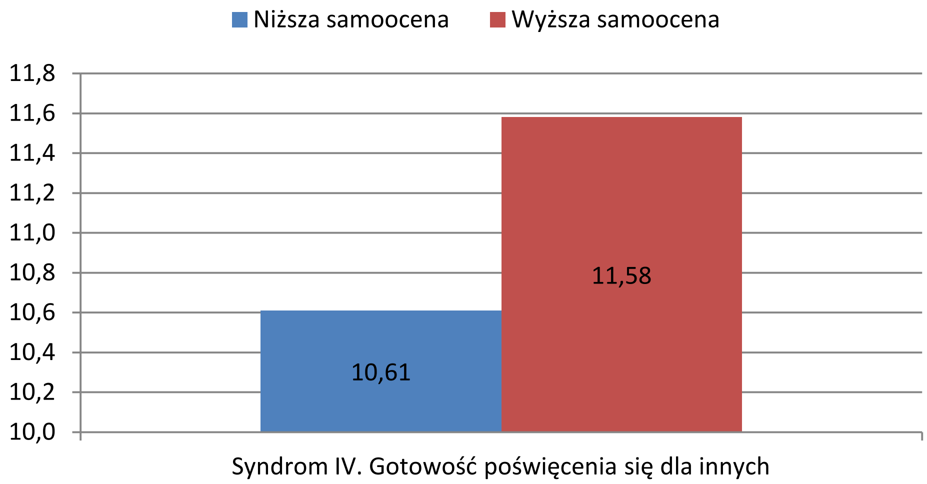
Wykres 86. Poziom wyniku diagnozującego współodczuwanie z innymi przeżyć przyjemnych i przykrych nauczycieli gimnazjów specjalnych o niższej i wyższej samoocenie



Wykres 87. Poziom wyniku diagnozującego wrażliwość na przeżycia nauczycieli gimnazjów specjalnych o niższej i wyższej samoocenie



Wykres 88. Poziom wyniku diagnozującego gotowość poświęcania się dla innych nauczycieli gimnazjów specjalnych o niższej i wyższej samoocenie



Wykres 89. Poziom wyniku diagnozującego wczuwanie się w stany i przeżycia innych nauczycieli gimnazjów specjalnych o niższej i wyższej samoocenie

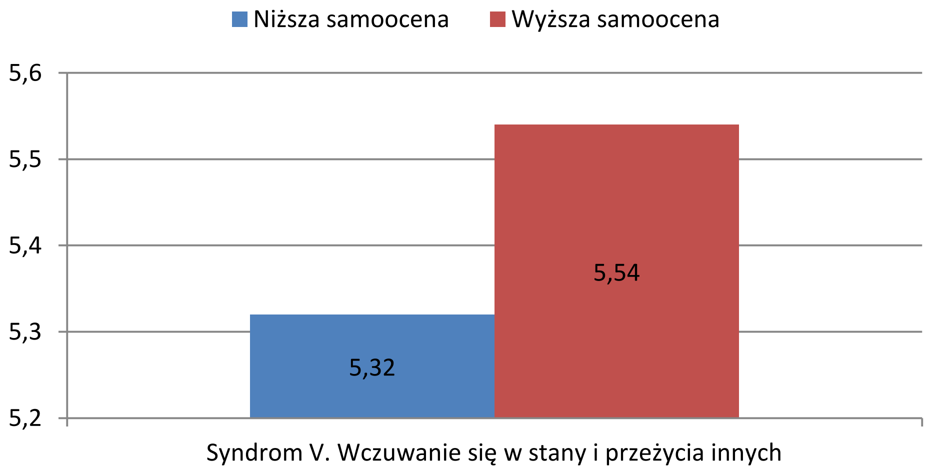
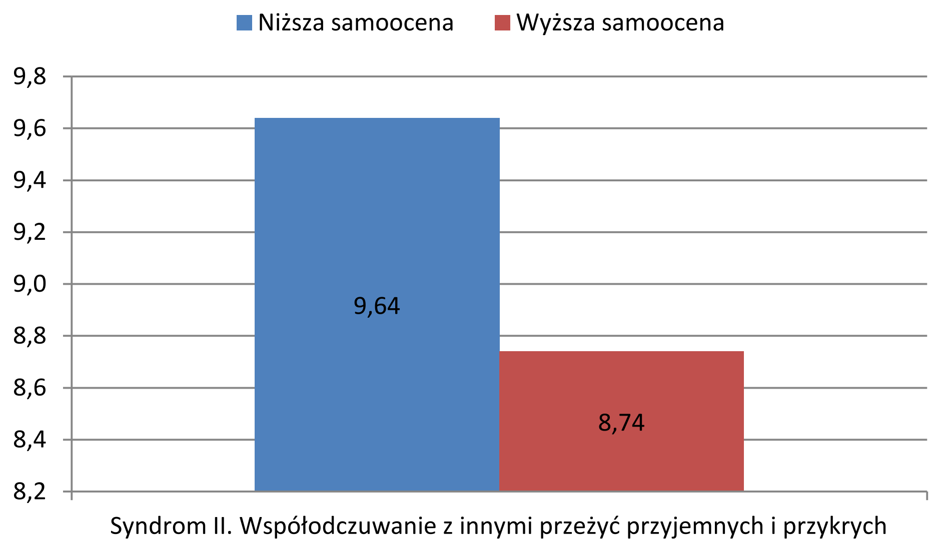


Tabela 39. Analiza różnic w wynikach Kwestionariusza Rozumienia Empatycznego pomiędzy nauczycielami gimnazjów ogólnodostępnych o niższej i wyższej samoocenie

Rozumienie empatyczne	Niższa samoocena		Wyższa samoocena		t	p
	M	SD	M	SD		
Ogólny wskaźnik rozumienia empatycznego	66,54	10,01	65,61	11,16	0,312	0,756
Syndrom I. Sympatyzowanie z innymi przeżyć przyjemnych i przykrych	19,50	2,71	19,61	3,55	-0,124	0,902
Syndrom II. Współodczuwanie z innymi przeżyć przyjemnych i przykrych	9,64	1,59	8,74	1,74	1,936	0,059
Syndrom III. Wrażliwość na przeżycia innych	14,43	2,66	14,13	2,58	0,404	0,688
Syndrom IV. Gotowość poświęcenia się dla innych	11,54	2,85	10,91	2,45	0,827	0,412
Syndrom V. Wczuwanie się w stany i przeżycia innych	5,61	1,50	6,09	1,65	-1,087	0,282

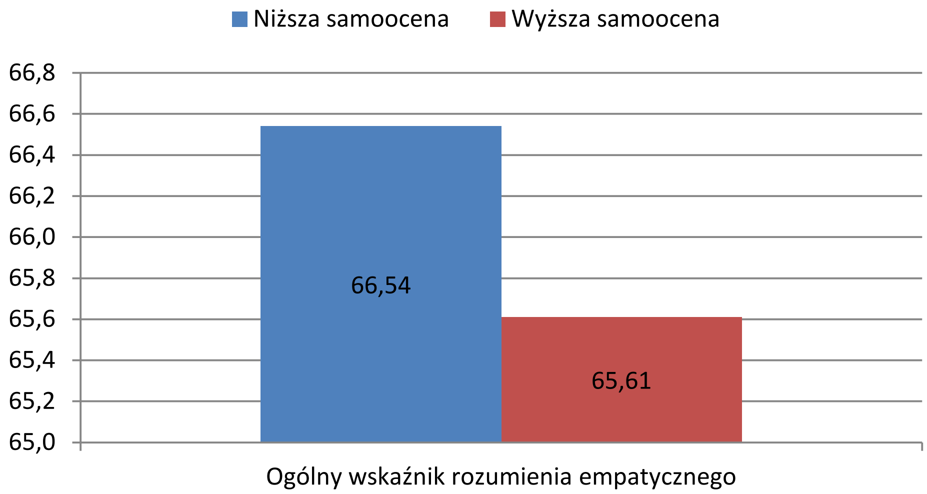
Wśród nauczycieli z gimnazjów ogólnodostępnych również nie odnotowano istotnych statystycznie różnic pomiędzy porównywanymi grupami. Natomiast w tym przypadku w podskali współodczuwania z innymi przeżyć przyjemnych i przykrych różnice okazały się być na granicy istotności (p=0,059) – nieco wyższymi wynikami cechowali się nauczyciele szkół ogólnodostępnych o niższej samoocenie (M=9,64) niż pracownicy takich szkół o wyższej samoocenie (M=8,74). Wyniki obrazuje wykres 90.

Wykres 90. Poziom wyniku diagnozującego współodczuwanie z innymi przeżyć przyjemnych i przykrych nauczycieli gimnazjów ogólnodostępnych o niższej i wyższej samoocenie



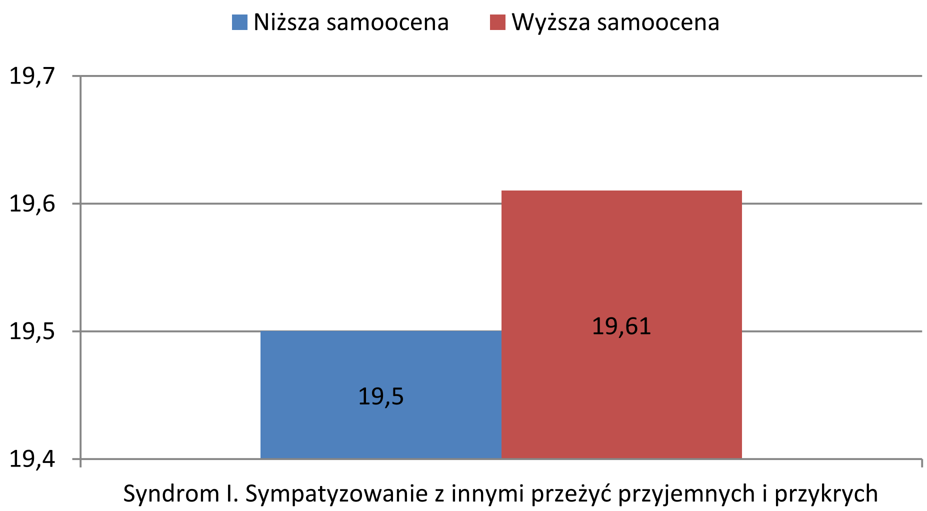
Ogólny wskaźnik rozumienia empatycznego również był nieznacznie wyższy grupie o niższej samoocenie (M=66,54) niż w grupie w wyższą samooceną (M=65,61). Wyniki obrazuje wykres 91.

Wykres 91. Wynik ogólny rozumienia empatycznego u nauczycieli gimnazjów ogólnodostępnych o niższej i wyższej samoocenie

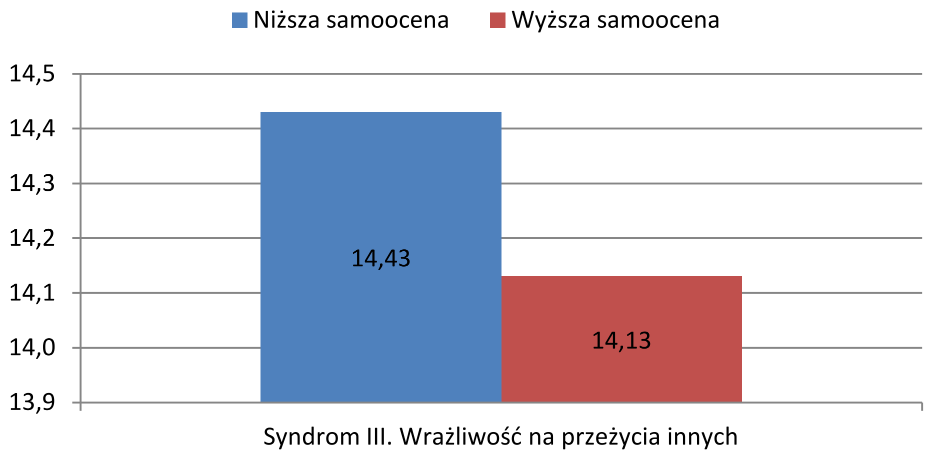


Jedynie w dwóch kategoriach rozumienia empatycznego wynik nieco wyższy uzyskała grupa o wyższej samoocenie: w syndromie dotyczącym sympatyzowania z innymi przeżyć przyjemnych i przykrych (M=19,61) oraz w syndromie dotyczącym wczuwania się w stany i przeżycia innych (M=6,09). Co obrazują poniższe wykresy.

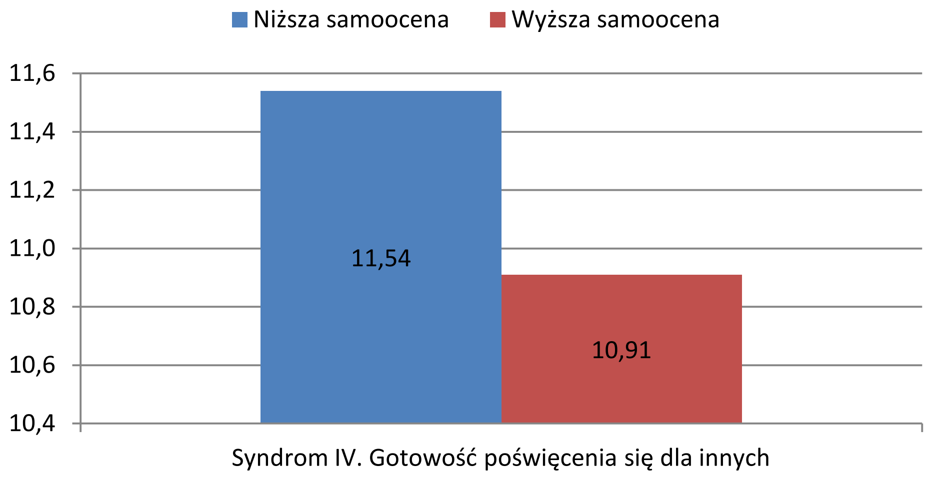
Wykres 92. Poziom wyniku diagnozującego sympatyzowanie z innymi przeżyć przyjemnych i przykrych nauczycieli gimnazjów ogólnodostępnych o niższej i wyższej samoocenie



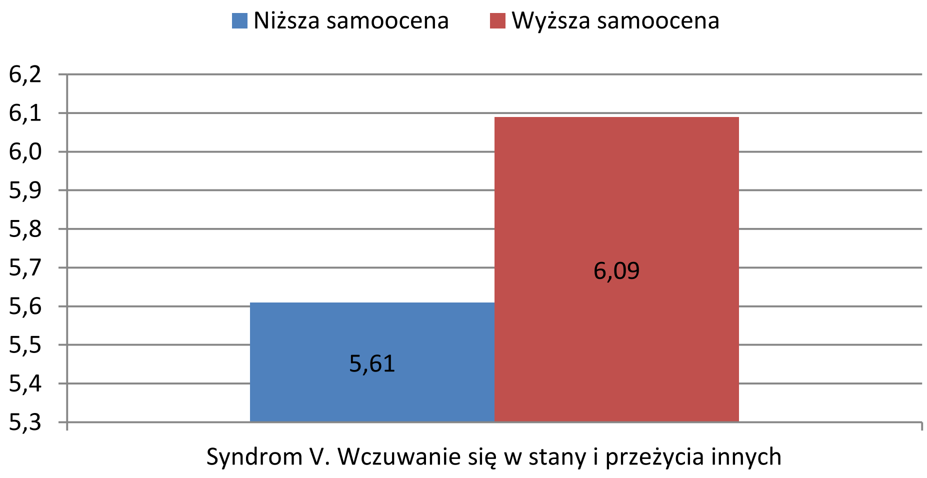
Wykres 93. Poziom wyniku diagnozującego wrażliwość na przeżycia innych nauczycieli gimnazjów ogólnodostępnych o niższej i wyższej samoocenie



Wykres 94. Poziom wyniku diagnozującego gotowość poświęcenia się dla innych nauczycieli gimnazjów ogólnodostępnych o niższej i wyższej samoocenie



Wykres 95. Poziom wyniku diagnozującego wczuwanie się w stany i przeżycia innych nauczycieli gimnazjów ogólnodostępnych o niższej i wyższej samoocenie



W tabeli 40 przedstawiono wyniki analizy korelacji wskaźników rozumienia empatycznego z wynikami skali samooceny.

Tabela 40. Korelacje wyników skali samooceny z wynikami Kwestionariusza Rozumienia Empatycznego

Rozumienie empatyczne	Nauczyciele szkół specjalnych		Nauczyciele szkół ogólnodostępnych	
	r	p	r	p
Ogólny wskaźnik rozumienia empatycznego	0,214	0,109	-0,188	0,187
Syndrom I. Sympatyzowanie z innymi przeżyć przyjemnych i przykrych	0,254	0,056	-0,133	0,352
Syndrom II. Współodczuwanie z innymi przeżyć przyjemnych i przykrych	0,087	0,522	-0,254	0,072
Syndrom III. Wrażliwość na przeżycia innych	0,175	0,192	-0,214	0,132
Syndrom IV. Gotowość poświęcenia się dla innych	0,209	0,118	-0,287	0,041
Syndrom V. Wczuwanie się w stany i przeżycia innych	0,001	0,993	0,046	0,750

Korelacje przedstawionych wyżej wyników okazały się nieistotne statystycznie zarówno w grupie nauczycieli gimnazjów specjalnych jak i szkół ogólnodostępnych – nie odnotowano istotnego statystycznie związku samooceny i rozumienia empatycznego.

4. POZIOM SAMOOCENY A KOMPETENCJE ANTYSTRESOWE

W tabelach 41 i 42 i na wykresach 96-97 przedstawiono porównanie wyników strategii radzenia sobie ze stresem nauczycieli gimnazjów specjalnych i ogólnodostępnych ze względu na poziom ich samooceny.

Tabela 41. Analiza różnic w wynikach strategii radzenia sobie ze stresem pomiędzy nauczycielami gimnazjów specjalnych o niższej i wyższej samoocenie

Strategie radzenia sobie ze stresem	Niższa samoocena		Wyższa samoocena		t	p
	M	SD	M	SD		
Skoncentrowany na zadaniu (SSZ)	6,58	1,96	6,77	1,48	-0,403	0,688
Skoncentrowany na emocjach (SSE)	4,81	1,62	4,85	1,89	-0,085	0,932
Skoncentrowany na unikaniu (SSU)	5,48	2,03	5,50	1,84	-0,031	0,975
Angażowanie się w czynności zastępcze (ACZ)	5,19	2,20	4,88	1,86	0,566	0,574
Poszukiwanie kontaktów towarzyskich (PKT)	5,97	1,92	6,23	1,95	-0,512	0,611

W grupie nauczycieli szkół specjalnych nie odnotowano istotnych statystycznie różnic w poszczególnych strategiach radzenia sobie ze stresem pomiędzy badanymi o niższej i wyższej samoocenie – porównywane grupy cechowały się bardzo zbliżonymi wynikami we wszystkich analizowanych skalach. Najwyższe uzyskano w trzech pierwszych analizowanych podskalach oraz ostatniej w grupie nauczycieli prezentujących wyższą samoocenę. Z kolei angażowanie się w czynności zastępcze jest strategią, której wyniki u nauczycieli o niższej samoocenie przedstawiają się na poziomie M=5,19, a w grupie nauczycieli z wyższą M=4,88. Wyniki obrazuje wykres 96.

Wykres 96. Analiza różnic w wynikach strategii radzenia sobie ze stresem pomiędzy nauczycielami gimnazjów specjalnych o niższej i wyższej samoocenie

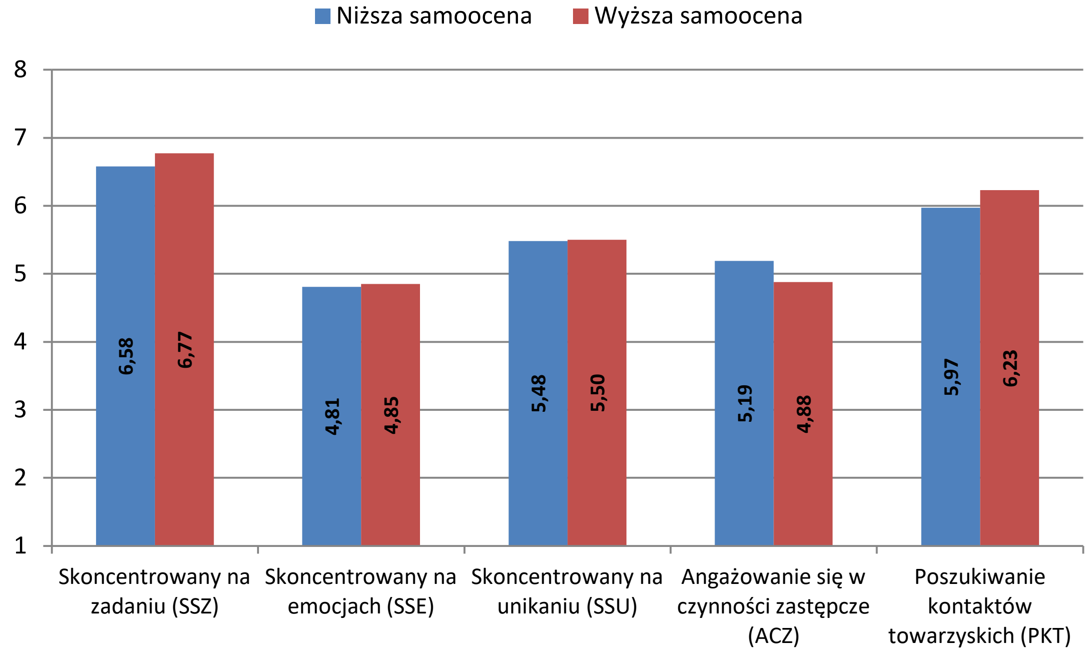
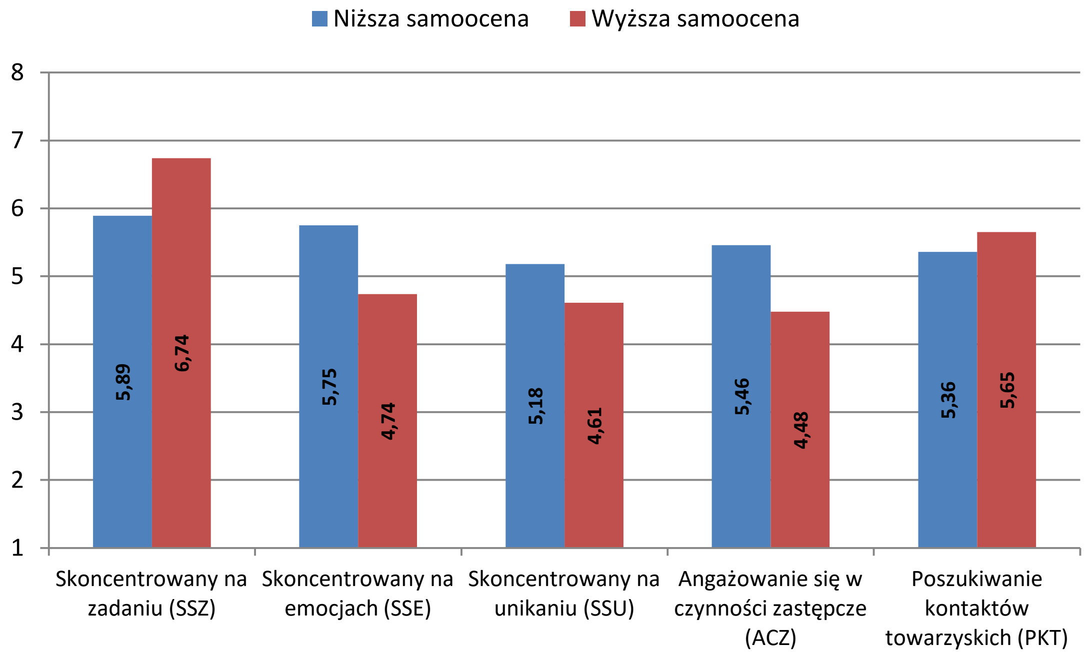


Tabela 42. Analiza różnic w wynikach strategii radzenia sobie ze stresem pomiędzy nauczycielami gimnazjów ogólnodostępnych o niższej i wyższej samoocenie

Strategie radzenia sobie ze stresem	Niższa samoocena		Wyższa samoocena		t	p
	M	SD	M	SD		
Skoncentrowany na zadaniu (SSZ)	5,89	1,40	6,74	1,48	-2,093	0,042
Skoncentrowany na emocjach (SSE)	5,75	1,67	4,74	1,71	2,128	0,038
Skoncentrowany na unikaniu (SSU)	5,18	2,21	4,61	1,50	1,052	0,298
Angażowanie się w czynności zastępcze (ACZ)	5,46	1,93	4,48	1,24	2,113	0,040
Poszukiwanie kontaktów towarzyskich (PKT)	5,36	2,30	5,65	1,80	-0,502	0,618

W przypadku nauczycieli szkół ogólnodostępnych odnotowano istotne statystycznie różnice pomiędzy respondentami o niższej i wyższej samoocenie w stylu skoncentrowanym na zadaniu (p=0,042), stylu skoncentrowanym na emocjach (p=0,038) oraz składowej stylu skoncentrowanego na unikaniu: angażowaniu się w czynności zastępcze (p=0,040). Badani o wyższej samoocenie cechowali się istotnie statystycznie wyższym wynikiem stylu skoncentrowanego na zadaniu (M=6,74 w porównaniu do M=5,89 w grupie osób o niskim poziomie samooceny), jednocześnie te osoby uzyskały istotnie niższe wyniki w stylu skoncentrowanym na emocjach (M=4,74 w porównaniu do M=5,75 wśród nauczycieli szkół ogólnodostępnych o niższej samoocenie) oraz angażowaniu się w czynności zastępcze (M=4,48 w porównaniu do M=5,46 wśród nauczycieli o niższej samoocenie). Nie odnotowano istotnych statystycznie różnic w ogólnym wyniku stylu skoncentrowanego na unikaniu oraz w poszukiwaniu kontaktów towarzyskich. Wyniki obrazuje wykres 97.

Wykres 97. Analiza różnic w wynikach strategii radzenia sobie ze stresem pomiędzy nauczycielami gimnazjów ogólnodostępnych o niższej i wyższej samoocenie



W tabeli 43 przedstawiono korelacje wyników skali samooceny z wynikami poszczególnych strategii radzenia sobie ze stresem nauczycieli szkół specjalnych i ogólnodostępnych.

Tabela 43. Korelacje wyników skali samooceny z wynikami strategii radzenia sobie ze stresem

Strategie radzenia sobie ze stresem	Nauczyciele szkół specjalnych		Nauczyciele szkół ogólnodostępnych	
	r	p	r	p
Skoncentrowany na zadaniu (SSZ)	0,103	0,446	0,206	0,148
Skoncentrowany na emocjach (SSE)	-0,015	0,913	-0,408	0,003
Skoncentrowany na unikaniu (SSU)	0,004	0,974	-0,156	0,273
Angażowanie się w czynności zastępcze (ACZ)	-0,056	0,678	-0,297	0,034
Poszukiwanie kontaktów towarzyskich (PKT)	0,122	0,365	0,126	0,380

Wśród nauczycieli gimnazjów specjalnych nie odnotowano istotnych statystycznie zależności. Natomiast w grupie nauczycieli szkół ogólnodostępnych odnotowano istotną statystycznie korelację ujemną w przypadku stylu skoncentrowanego na emocjach (r=-0,408, p=0,003) – osoby cechujące się bardziej pozytywnym nastawieniem do ludzi i do współpracy z nimi uzyskiwały jednocześnie niższe wyniki nasilenia stylu skoncentrowanego na emocjach. Podobną zależność odnotowano przy analizie angażowania się w czynności zastępcze, jednak w tym przypadku związek między zmiennymi był już bardzo słaby (r=-0,297, p = 0,034).

WNIOSKI KOŃCOWE

Przedmiotem przeprowadzonych badań były kompetencje psychospołeczne nauczycieli gimnazjów specjalnych. Podjęcie tej problematyki badawczej nie było przypadkowe, zadecydowało o tym wyborze kilka powodów. Pierwszy z nich dotyczy koneksji zawodowych autorki pracy ze środowiskiem nauczycieli, w tym wieloletnich własnych doświadczeń pedagogicznych. Funkcjonując wśród nauczycieli specjalnych nie sposób uchronić się od refleksji nad ich umiejętnościami wychowawczymi. Są one bardzo ważne także dla nauczycieli pracujących z uczniami pełnosprawnymi, jednak dodatkowego znaczenia nabierają w odniesieniu do tych, którzy kształcą uczniów z dysfunkcjami. Kolejny czynnik uzasadniający wybór tematu to dość uboga literatura dotycząca problematyki środowiska gimnazjalnego, co w pewnej przynajmniej mierze stanowi konsekwencje krótkiej jego historii w polskiej edukacji powojennej. O wyborze przedmiotu eksploracji zadecydowały także szersze zainteresowania autorki, obejmujące rolę pedagoga we współczesnym systemie edukacyjnym i w społeczeństwie, jego pozycję zawodowo-społeczną oraz uwarunkowania tej pozycji, zewnętrzne, ale również i związane z podmiotem, jego kompetencjami szczególnie tymi, które nazywa się miękkimi. Autorka funkcjonując w zawodowym środowisku nauczycieli obserwowała wiele sytuacji, które skłaniały do pogłębionej refleksji nad kwestiami dotyczącymi tego zawodu w kontekście potrzeb i wyzwań współczesnych społeczeństw. W tym miejscu warto zacytować Kandela, który pisał: „Skoro tak wiele zależy od nauczyciela, nie wolno go traktować jak rzemieślnika stosującego wyuczone w krótkim czasie zawodowe chwyty czy triki. Dzisiaj nauczanie wymaga równie pełnego i zróżnicowanego przygotowania jak każdy inny zawód. Nawet w krajach najbardziej rozwiniętych ludzie powinni być świadomi tego, że najlepszą gwarancją dla edukacji jest jakość nauczyciela stanowiącego duszę i ciało szkoły" (tłumaczenie w Kupisiewicz Cz. (red.), *Myśliciele o wychowaniu*, 2000, tom II, s. 144). I właśnie nad jakością pracy nauczyciela autorka chciała się pochylić, wybierając przedmiot i cele swojej dysertacji.

Określenie kompetencji psychospołecznych nauczycieli jest istotne dla teorii i praktyki pedagogicznej szczególnie w tak intensywnie zmieniającej się rzeczywistości, narzucającej konieczność ciągłego doskonalenia umiejętności adaptacyjnych tak u samych nauczycieli, jak i u ich uczniów. Jak pisał Legowicz „nauczyciel nie ma być

chodzącym ideałem, musi natomiast być chodzącym człowiekiem, człowiekiem mającym świadomość nieustannie podtrzymywanego wysiłku pracy nad sobą" (1975, s. 165). Jedną z ważniejszych funkcji, o ile nie najważniejszą, jaką obecnie pełni nauczyciel jest funkcja wychowawcy. Na umiejętności wychowawcze składają się osobowość nauczyciela, jego reakcje i postępowanie, a także emocje (Minkiewicz-Najtkowska 2003, s. 6). Wymienione czynniki również wchodzą w zakres współcześnie pojmowanych kompetencji psychospołecznych. W bardziej pogłębionym zrozumieniu problematyki budowania osobowości może pomóc następujący cytat uznanego klasyka z dziedziny wychowania: „Nauczyciel nie może po prostu być tylko wykładowcą (…), oprócz tego powinien spełniać takie funkcje, jak funkcja wychowawcy, opiekuna, doradcy, partnera, inicjatora różnorakich poczynań poznawczych uczniów, rozjemcy, sędziego. (…) Wymaga to oczywiście odpowiedzialności, wrażliwości na ludzką niedolę, ustawicznego samokształcenia, społecznikostwa, wysokiej kultury umysłowej i moralnej, tolerancji i obiektywizmu w ocenie innych, ale przede wszystkim samego siebie" (Dawid 1932, s. 24).

Jak pisał Znaniecki „przedmiot pedagoga – wychowanek – jest nierozerwalnymi węzłami społecznymi z nim samym związany, i obaj oni, i sam ich związek duchowy, łączą się niezliczonymi nićmi ze wspólnym ich środowiskiem społecznym. Rzeczywistość, z którą pedagog liczyć się musi (…) to nie sama tylko osoba wychowanka, ale także ów związek między nim a wychowankiem, i jego własna osobowość (…) i cała ta humanistyczna rzeczywistość społeczna" (Znaniecki 2001, s. 286). Przytoczona treść jest szczególnie istotna w kontekście zdobywania i kształtowania umiejętności składających się na kompetencje psychospołeczne współczesnego nauczyciela, w tym również nauczyciela specjalnego.

Kompetencje psychospołeczne nauczycieli gimnazjów specjalnych nie zostały wcześniej zdiagnozowane i dlatego podjęłam takie wyzwanie. Jak wspomniałam we wstępie, literatura opisuje szereg badań dotyczących psychospołecznych warunków pracy nauczycieli, czy też kompetencji psychospołecznych w odniesieniu do ogólnej grupy nauczycieli lub studentów kierunków nauczycielskich. Przegląd pozycji książkowych nie wykazuje braku obecności badań nad kompetencjami miękkimi nauczycieli pracujących z uczniami o specjalnych potrzebach edukacyjnych na szczeblu gimnazjalnym. Należałoby dodać, że o specyfice funkcjonowania pedagogów specjalnych decydują nie tylko specjalne potrzeby uczniów – wychowanków, ale również poziom edukacyjny, jakim jest gimnazjum. Inaczej mówiąc, grupa nauczycieli

pracujących w gimnazjum jest, a raczej była również szczególna. Wynikało to z faktu, że był to poziom edukacyjny relatywnie niedawno wyodrębniony w polskim systemie, „obcy" po dziesięcioleciach utrwalających inne struktury tego systemu, co wzbudzało wiele obaw, ale i nadziei. Gimnazja utworzono dopiero od 1 września 1999 roku. Pierwszym rocznikiem, który rozpoczął edukację w gimnazjum był rocznik urodzonych w 1986 roku. Wtedy to na mocy ustawy z dnia 8 stycznia 1999 roku wprowadzono w życie przepisy dotyczące reformy ustroju szkolnictwa. Jak każda poważna zmiana, również utworzenie gimnazjów postawiło nauczycieli przed nowymi wyzwaniami, co wiązało się z weryfikacją posiadanych kompetencji. Po upływie niespełna dwóch dekad na mocy kolejnej ustawy w 2016 roku rozpoczęto proces wygaszania gimnazjów. Nie znaczy to jednak, że te dwie dekady można „wymazać", zapomnieć, że były, że wiązały się z wielką pracą nauczycieli tworzących nową formę edukacyjną, w tym z pracą nad rozwijaniem własnych kompetencji adekwatnie do nowych wymogów.

Jak podkreślałam w części wstępnej mojej dysertacji, eksploracje dotyczące tego etapu edukacyjnego posiadają z jednej strony wartość historyczną, ale z drugiej mogą i powinny tworzyć kontekst porównawczy dla analiz dotyczących problemów polskiej szkoły po kolejnej reformie, której efektów nie można jeszcze ocenić. Oznacza to ciągłą potrzebę prowadzenia nowych badań nad kompetencjami nauczycielskimi we wciąż zmieniających się warunkach edukacyjnych celem diagnozowania modyfikacji wraz z ukazywaniem praktycznych rozwiązań doskonalenia systemu.

Przedstawione poglądy oraz wyniki badań empirycznych skłaniają do wielu refleksji. Koniec drugiej dekady XXI wieku pokazuje, że środowisko szkolne, do którego trafiają uczniowie z różnymi niepełnosprawnościami nie jest już tylko miejscem nauki. Jest również miejscem budowania relacji z rówieśnikami podczas zdobywania wykształcenia. Na jakość tych relacji mają w dużym stopniu wpływ umiejętności miękkie, przede wszystkim kompetencje psychologiczne i społeczne kadry pedagogicznej. Biorąc pod uwagę specjalne potrzeby uczniów z różnymi trudnościami rozwojowymi i edukacyjnymi, doskonalenie kompetencji psychospołecznych u przyszłych pedagogów oraz tych już wykonujących zawód wydaje się być priorytetem dla współczesnej oświaty. Podzielam zdanie A. Olszak (2001, s. 274), że potrzebni są nauczyciele o wysokich kompetencjach specjalistycznych, których zadaniem będzie nie tylko rozwiązywanie problemów dydaktyczno-wychowawczych, ale głównie problemów rewalidacyjnych. I jest to zadanie dla pedagogów specjalnych pracujących na różnych szczeblach szkolnictwa specjalnego, ogólnodostępnego i integracyjnego.

W wielu publikacjach określa się w sposób normatywny powinności pedagoga. Jednak trudno jest jednoznacznie i wyczerpująco zdefiniować powinności kompetentnego pedagoga w zakresie jego umiejętności psychospołecznych, co skłania do ciągłych eksploracji w tym zakresie. W związku z tym podjęłam próbę określenia tych kompetencji oraz zbadania różnic w dysponowaniu nimi u nauczycieli gimnazjów specjalnych i u nauczycieli gimnazjów ogólnodostępnych.

Badania przeprowadzono w grupie łącznie 108 nauczycieli. Z czego 57 osób (52,7%) stanowili nauczyciele gimnazjów specjalnych, a 51 (47,22%) to nauczyciele gimnazjów ogólnodostępnych. Badaną grupę cechowała wysoka feminizacja – 80% respondentów stanowiły kobiety. Zapewne jest to potwierdzenie wcześniej sygnalizowanej tendencji wzrostu zatrudnienia kobiet w oświacie. Cechą charakterystyczną badanych grup było także to, że nauczyciele gimnazjów specjalnych odznaczali się krótszym stażem pracy (13,7 lat) niż nauczyciele gimnazjów ogólnodostępnych (19,1 lat). Dla większości respondentów praca nauczycielska wykonywana była w systemie pełnoetatowym (61,11%). Dla niespełna 40% badanych nauczycieli gimnazjów specjalnych jest to praca stała, czyli związana umową bezterminową. Z kolei co czwarty badany nauczyciel gimnazjum ogólnodostępnego zatrudniony był na część etatu.

Projekt badawczy niniejszej dysertacji wyznaczyły cele opisane wyżej, a także, czy nawet przede wszystkim pytania stanowiące problemy badawcze. W odniesieniu do kontekstu specyfiki pracy pedagogicznej nauczycieli sformułowano następujące pytania badawcze dotyczące ich kompetencji:

1. Jakie kompetencje psychospołeczne prezentują nauczyciele gimnazjów specjalnych i czy różnią się one od kompetencji psychospołecznych nauczycieli gimnazjów ogólnodostępnych?
2. Czy staż pracy różnicuje kompetencje psychospołeczne badanych nauczycieli i czy zróżnicowania te są podobne w obu grupach?
3. Czy poziom samooceny różnicuje kompetencje psychospołeczne badanych nauczycieli i czy te zróżnicowania są podobne w obu grupach?

Każdy z powyższych problemów badawczych został uszczegółowiony pytaniami pomocniczymi. W przypadku pierwszego problemu pytania dotyczyły kompetencji społeczno-komunikacyjnych, asertywnych, emocjonalnych, a także sposobów radzenia sobie ze stresem oraz ewentualnych różnic w obu grupach badanych w zakresie wymienionych kompetencji. Drugi problem doprecyzowano pytaniami

odnośnie znaczenia stażu pracy w różnicowaniu poziomu kompetencji społeczno-komunikacyjnych, asertywnych, emocjonalnych oraz antystresowych. Trzeci problem badawczy uszczegółowiono za pomocą pytań o znaczenie poziomu samooceny w ewentualnym zróżnicowaniu kompetencji nauczycieli: społeczno-komunikacyjnych, asertywnych, emocjonalnych i antystresowych w obu grupach badanych nauczycieli.

„Nie dokonuje odkryć ten, kto nie bada niemożliwości" – tak mówił Einstein, a na jego słowa powołują się współcześni pedagodzy: T. Pilch i T. Bauman wyjaśniając kwestie wysnuwania hipotez. Tak więc do każdego problemu badawczego sformułowano hipotezę. Każda z nich zakładała wyższe wyniki w grupie nauczycieli gimnazjów specjalnych, co zostało zweryfikowane empirycznie w oparciu o odpowiednio dobrane narzędzia badawcze.

Do określenia kompetencji psychospołecznych oraz wskazania różnic w badanych grupach zastosowano następujące narzędzia badawcze: W diagnozie kompetencji społeczno-komunikacyjnych użyto Kwestionariusza Kompetencji Społecznych (KKS) A. Matczak, Kwestionariusza Pozytywnego Nastawienia (K/N) (Ankieta Lubienie) W. Kuleszy oraz Skalę Ustosunkowań Interpersonalnych (SUI) J. Stanika. Przy pomocy ustalenia kompetencji asertywnych pomocna była Mapa Asertywności autorstwa M. Król-Fijewskiej. W kwestii ustalenia kompetencji emocjonalnych użyto Kwestionariusza Kompetencji Emocjonalnych (KE) autorstwa M. Leopold oraz K. Rudej. Przy wyznaczeniu sposobów radzenia sobie ze stresem, czyli kompetencji antystresowych zastosowano Kwestionariusz Radzenia Sobie w Sytuacjach Stresowych (CISS) N. S. Endler, J. D. A. Parker.

Analiza wyników przeprowadzonych badań zamieszczona w trzech ostatnich rozdziałach dysertacji wymaga w tym miejscu podsumowania oraz także wyciągnięcia wniosków. Dla spełnienia tego wymogu posłużę się treścią hipotez roboczych, pomocnych w ukierunkowaniu i odpowiednim ustrukturalizowaniu dokonanych analiz.

W zakresie kompetencji komunikacyjno-społecznych, zbadanych KKS-em, stwierdzono dość niski ogólny wynik poziomu tych kompetencji, przy czym wyniki nauczycieli gimnazjów specjalnych były korzystniejsze. Odznaczali się oni wyższym poziomem asertywności, co oznacza wyższą „umiejętność efektywnego funkcjonowania w sytuacjach wymagających podejmowania działań zgodnych z własnym interesem bez niepotrzebnego lęku, a zarazem bez naruszania praw innych ludzi" (Martowska 2012, s. 22). Warto zauważyć, że nauczyciele gimnazjów specjalnych, mimo zaprezentowanego niskiego ogólnego wyniku kompetencji

społecznych, uzyskali wyższe wyniki w przypadku każdej analizowanej kompetencji z Kwestionariusza Kompetencji Społecznych.

Pozytywne nastawienie do ludzi, badane Ankietą Lubienie, nie różnicuje badanych nauczycieli gimnazjów specjalnych i nauczycieli gimnazjów ogólnodostępnych w kontekście kompetencji komunikacyjno-społecznych.

Również nie zauważono większych różnic w kompetencjach społeczno-komunikacyjnych w zakresie stylów społecznego funkcjonowania, mierzonego Skalą Ustosunkowań Interpersonalnych. Nieznacznie wyższe kompetencje, na granicy istotności statystycznej, wykazali nauczyciele gimnazjów specjalnych. Dotyczą one trzech stylów: buntowniczo-podejrzliwego, kierowniczo-autorytatywnego oraz badającego zaradność, realizm, względną autonomię. Styl buntowniczo-podejrzliwy jest charakteryzowany poprzez wrogi stosunek do siebie i innych ludzi, nieufność i podejrzliwość, a także inne przejawy tendencji destrukcyjnych w stosunku do innych. Z kolei styl kierowniczo-autorytatywny cechuje przywódczość i poczucie bycia kompetentnym we współpracy z innymi. Natomiast styl badający zaradność, realizm i względną autonomię najogólniej można zdefiniować jako ten określający wysoki stopień akceptowania siebie (Stanik 1998, s. 89-92). Znaczenie powyższych umiejętności jest istotne w budowaniu relacji interpersonalnych, które niedostatecznie wykształcone zdaniem O. Dudkowskiej (2017, s. 176) powodują bariery w komunikacji

Kompetencje asertywne cechują się umiejętnością pełnego wyrażania siebie w kontakcie z innymi, opartą na stanowczym przekazywaniu uczuć, opinii i pragnień w sposób nie godzący w te same sfery drugiej osoby (Król-Fijewska 1993, s. 84). W kontekście kompetencji asertywnych nie zauważono większych różnic między badanymi grupami. Zwrócono jednak uwagę na deklarowanie obrony swoich praw w kontaktach osobistych oraz wyrażanie opinii, w których to zakresach nauczyciele gimnazjów specjalnych uzyskali korzystniejsze wyniki w porównaniu z pracownikami gimnazjów ogólnodostępnych. Umiejętności asertywne traktuje się jako kluczowe w rozwijaniu kompetencji społecznych (Jarmużek 2014). Opisywane są jako umiejętności angażowane w sytuacjach społecznych (Alberti, Emmons 2002), jako prawo do samostanowienia o swoim postępowaniu w danej sytuacji (Monti 2007) oraz jako zdolność do otwartego wyrażania swoich myśli, preferencji, uczuć i przekonań bez odczuwania wewnętrznego dyskomfortu, a jednocześnie bez wprawiania w zakłopotanie swojego rozmówcy (Benedikt 2003) i są postrzegane jako ważny element kompetencji psychopedagogicznych (Jarmużek 2014, s. 219).

W zakresie kompetencji emocjonalnych badania również nie wykazały dużych różnic pomiędzy reprezentantami obu badanych grup. Na uwagę zasługuje fakt, że nauczyciele gimnazjów specjalnych okazali niższą wrażliwość na przeżycia innych ludzi, zbadaną Kwestionariuszem Rozumienia Empatycznego. Empatia dziś najczęściej utożsamiana jest ze współodczuwaniem. Opiera się na zbudowaniu wyobrażenia sytuacji i aktualnego położenia drugiego człowieka, przez co możliwe staje się doświadczanie przeżyć drugiej osoby (Lewicka 2006, s. 10).

W zakresie kompetencji antystresowych próbowano zdiagnozować dominujący sposób radzenia sobie ze stresem u nauczycieli z obu grup. Zwrócono uwagę na wysokie wyniki uzyskane u ponad połowy badanych w obu grupach w stylu skoncentrowanym na zadaniu. Osoby skoncentrowane na zadaniu dokładniej planują swój czas i częściej widzą rozwiązanie problemu poprzez koncentrację na nim, po czym wykonują to, co w danej sytuacji uznają za najlepsze. Zauważono także istotną zależność pomiędzy dominującym stylem radzenia sobie ze stresem a charakterem pracy badanych nauczycieli. W obydwu grupach – jak wcześniej wspomniano – najczęściej prezentowany był styl skoncentrowany na zadaniu, jednakże wśród nauczycieli szkół ogólnodostępnych zauważono więcej osób, które w sposobach radzenia sobie ze stresem opierają się na emocjach. Jednocześnie w grupie nauczycieli gimnazjów specjalnych częstsze było unikanie jako sposób na radzenie sobie z sytuacjami stresowymi.

Analiza wyników badań dotycząca wpływu stażu pracy na różnicowanie poziomu kompetencji psychospołecznych wykazała pewne różnice pomiędzy porównywanymi grupami. W zakresie kompetencji komunikacyjno-społecznych ogólnie młodsi stażem nauczyciele, czyli pracujący w zawodzie do 15 lat, niezależnie od typu szkoły, w której są zatrudnieni, częściej od swoich starszych stażem kolegów charakteryzują się wycofaniem i uległością, co wykazała Skala Ustosunkowań Interpersonalnych. Zwrócono uwagę na wyższy stopień samoakceptacji i zadowolenia u nauczycieli pracujących w zawodzie dłużej. Jednak brak różnic statystycznie istotnych pozwala konkludować, że kompetencje społeczno-komunikacyjne nie są różnicowane wśród nauczycieli gimnazjów specjalnych poprzez staż pracy.

Poziom kompetencji asertywnych oraz antystresowych w żadnej z badanych grup nie jest różnicowany poprzez staż pracy nauczycieli. Z kolei kompetencje emocjonalne w zakresie rozumienia empatycznego są wyższe u nauczycieli o dłuższym stażu pracy, co szczególnie przejawiane jest we współodczuwaniu. Z kolei u nauczycieli

gimnazjów specjalnych dostrzeżono gotowość do poświęcania się dla innych, która nasila się wraz z wyższym stażem pracy, a także do dzielenia się przeżyciami z innymi.

Próbowano także dokonać analizy zróżnicowania kompetencji psychospołecznych wynikającego z poziomu samooceny. Wyniki badań nie wykazały większych różnic pomiędzy badanymi grupami w zakresie znaczenia poziomu samooceny dla kompetencji psychospołecznych. Warto jednak zauważyć, że nauczyciele gimnazjów specjalnych prezentujący wyższy poziom samooceny wykazali się wyższym poziomem wycofania i uległości, a także bardziej nasilonymi pozytywnymi uczuciami w stosunku do innych ludzi. To zupełnie przeciwnie niż w przypadku badanych nauczycieli gimnazjów ogólnodostępnych, ponieważ w tej grupie nauczyciele o niższej samoocenie prezentowali wyższy poziom uległości i podporządkowania w sferze społecznej. W grupie nauczycieli gimnazjów ogólnodostępnych prezentujących niską samoocenę zauważono także cechowanie się neurotycznością, większym napięciem lękowym czy też podejrzliwością. Z kolei zarówno u nauczycieli szkół specjalnych jak i ogólnodostępnych zauważa się wpływ pesymizmu i bezradności na samoocenę. Im niższa samoocena, tym wyższy poziom niezadowolenia. Grupa ta cechuje się także wyższym poziomem zaradności w zależności od wyższego poziomu samooceny.

W zakresie kompetencji asertywnych ogółem nauczyciele o wyższej samoocenie prezentowali wyższy poziom asertywności. Nauczyciele gimnazjów ogólnodostępnych, których samoocena jest wysoka, w kontekście analizowanej asertywności, bronią także naruszania cudzego terytorium. Z kolei nauczyciele o wysokiej samoocenie zatrudnieni w szkołach specjalnych prezentowali wyższy poziom asertywności w kontaktach towarzyskich, a także poprzez wyrażanie uczuć oraz wyrażanie i przyjmowanie krytyki i pochwał oraz podejmowanie inicjatyw.

Wyższym poziomem kompetencji emocjonalnych cechowali się nauczyciele o wyższej samoocenie. W przypadku nauczycieli gimnazjów specjalnych zauważono wyższy poziom kompetencji emocjonalnych zależny od tak zwanych „elementarnych umiejętności", a także od „wiedzy i umiejętności budujących skuteczność emocjonalną".

Kompetencje antystresowe nie różniły się na poziomie istotnym statystycznie wśród nauczycieli o niższej i wyższej samoocenie. Jednak zauważono, że nauczyciele gimnazjów ogólnodostępnych o wysokiej samoocenie cechowali się wyższym skupieniem na zadaniu, niż na emocjach. To pozwala sądzić, że grupa nauczycieli

pracujących w szkołach ogólnodostępnych, która prezentuje wysoką samoocenę lepiej radzi sobie w sytuacjach stresowych poprzez koncentrowanie się na zadaniu.

Na podstawie prezentowanych wyników badań można sformułować wnioski znaczące dla projektowania modyfikacji w kształceniu przyszłych pedagogów specjalnych. Najogólniej sprowadzają się one do postulatu wyrażonego przez R. Ossowskiego następująco: „Pedagogika specjalna obok edukacji specjalnej o charakterze instrumentalnym może i powinna w szerszym stopniu wnieść wkład do rozwiązywania ludzkich problemów egzystencjalnych, a nauczyciel-wychowawca specjalny powinien w szerszym zakresie opanować sztukę uczenia sztuki życia osoby niepełnosprawnej mimo niepełnosprawności" (Ossowski 1998, s. 41). Kierując się takim celem ogólnym uważam, że w kształceniu przyszłych kompetentnych pedagogów, należy:

1. Wzmacniać przyszłych i już funkcjonujących nauczycieli, szczególnie pedagogów specjalnych w zdobywaniu oraz rozwijaniu kompetencji społecznych i komunikacyjnych. Prezentowane wyniki badań wykazały niski poziom tych kompetencji zarówno wśród nauczycieli gimnazjów specjalnych jak i ogólnodostępnych. Potwierdzeniem powyższych wyników są niedawno przeprowadzone badania przez M. Piorunek i I. Werner (2018), które również wykazują niski poziom kompetencji społecznych polskich nauczycieli. Z kolei wcześniejsze badania A. Matczak (2001) i K. Martowskiej (2013) podkreślają, że kompetencje społeczne można „szlifować" podczas treningów społecznych. Takie szkolenia warunkują efektywność radzenia sobie w sytuacjach wymagających przebywania z ludźmi, wchodzenia z nimi w bezpośrednie kontakty, profilowania relacji międzyludzkich, a także interwencji w sytuacjach społecznych. Warto zastanowić się nad tym jaki niekorzystny wpływ na oddziaływania wychowawcze ma dysponowanie względnie niskimi umiejętnościami społecznymi prezentowanymi przez polskich nauczycieli.
2. Rutyna i obojętność w zakresie emocji pojawiają się na pewnym etapie pracy nauczycielskiej. Szczególnie dotyczy to pedagogów specjalnych. Wykazały to niniejsze badania, a wcześniejsze doniesienia literaturowe potwierdzają problem ryzyka wyczerpania emocjonalnego na pewnym etapie nauczycielskiej kariery (Krawulska-Ptaszyńska 1992, Chang 2009, Pyżalski 2010). Skoro kształtowanie kompetencji emocjonalnych – jak pisały Madalińska-Michalak i Góralska (2012) – może doprowadzić do zwiększenia odporności i umiejętności radzenia sobie

w sytuacjach trudnych, a także pozwoli wypracować kontrolę nad działaniem i wytrwałością w realizowaniu zadań oraz pokonywaniu rozczarowań, warto wziąć pod uwagę stworzenie możliwości profilaktycznych dla nauczycieli w tym zakresie. Zakładając, że umiejętności wchodzące w skład kompetencji psychospołecznych podlegają ciągłemu rozwojowi można by stworzyć szereg wartościowych kursów lub szkoleń, których zadaniem byłoby profilaktyczne wsparcie dla nauczycieli i przeciwdziałanie utracie kondycji w zakresie kompetencji miękkich. Z kolei dyrektorzy szkół i władze oświatowe powinny większą wagę przypisywać do egzekwowania obligatoryjnej realizacji tych zadań wśród kadry nauczycielskiej.

3. Ograniczenia w sposobach radzenia sobie ze stresem u nauczycieli gimnazjów specjalnych wskazują na konieczność profilaktyki w tej dziedzinie. Wyniki badań Pyżalskiego (2010) dotyczące stresu i wypalenia zawodowego u nauczycieli, a także apel o promowanie zdrowia psychicznego (Puchalski, Korzeniowska 2010) wśród nauczycieli wskazują, że są to kwestie znane w literaturze przedmiotu, jednak nadal brakuje odpowiednich praktycznych rozwiązań w oświatowych strukturach organizacyjnych.
4. Staż pracy różnicuje poziom kompetencji emocjonalnych, szczególnie przejawianych poprzez empatię, rozumianą jako współodczuwanie i gotowość poświęcania się dla innych. Na istotę trenowania umiejętności empatycznych zwracali uwagę Z. Bartkowicz (1994) oraz A. Lewicka (2006). Już na etapie kształcenia studentów na kierunkach nauczycielskich warto realizować wsparcie w zdobywaniu i rozwijaniu kompetencji emocjonalnych jako jednego z najważniejszych obszarów kompetencji psychospołecznych.
5. W przygotowywaniu do zawodu na studiach nauczycielskich należy brać pod uwagę w stopniu większym niż dotychczas kształtowanie kompetencji komunikacyjno-społecznych. Moje badania wykazały, ze nauczyciele o mniejszym stażu pracy przejawiają niższe umiejętności w tym zakresie, niż ich starsi stażem koledzy. Częściej odznaczają się wycofaniem, unikaniem czy też uległością. O zależności inteligencji emocjonalnej i funkcjonowania zawodowego w zakresie kompetencji społecznych pisali A. Matczak i K. Knopp (2013). Wyniki ich eksploracji potwierdzają tezę, że osoby o wyższych umiejętnościach emocjonalnych lepiej radzą sobie na gruncie zawodowym, częściej także odnoszą sukcesy zawodowe. Zarówno inteligencja emocjonalna, jak i kompetencje społeczne rozwijają się w toku aktywności społecznej, czyli podczas praktycznych sposobności.

Zintensyfikowana aktywność społeczna ułatwia nabywanie zarówno jednego jak i drugiego komponentu kompetencji psychospołecznych (Matczak, Knopp 2013, s. 105). Warto mieć na uwadze ten wniosek podczas tworzenia programów studiów pedagogicznych i nauczycielskich, a także podczas procesu zdobywania kolejnego szczebla awansu zawodowego młodego nauczyciela.

6. Nauczyciele gimnazjów specjalnych wykazali się wyższą samooceną w porównaniu z nauczycielami gimnazjów ogólnodostępnych, która także stanowi przełożenie na pozytywne nastawienie do innych ludzi. Zdaniem Golemana samoświadomość obejmująca umiejętność rozpoznawania swoich emocji i ich skutków, a także dokonywania dokładnej samooceny osobistych umiejętności zwiększa też wiarę w siebie, a ta z kolei jest podstawą poczucia własnej wartości (Goleman 1997). Tak więc warto w kształceniu i dokształcaniu nauczycieli kłaść duży nacisk na rozwój samoświadomości, która ma przełożenie na wyższą ocenę o sobie samym. Uwaga ta może być także przydatna dla nauczycieli w kontekście jego pracy edukacyjno-wychowawczej z uczniami, również tymi o specjalnych potrzebach edukacyjnych.

Podsumowując, przedmiotem analiz zawartych w tej pracy były kompetencje psychospołeczne nauczycieli gimnazjów specjalnych i nauczycieli gimnazjów ogólnodostępnych. Ustalono, że porównywane grupy nauczycieli wykazały więcej podobieństw niż różnic w zakresie kompetencji psychospołecznych, przy czym nie we wszystkich zakresach kompetencje te osiągają poziom zadowalający. Potrzebne są dalsze zmiany w kształceniu i dokształcaniu nauczycieli ukierunkowane na rozwój tego obszaru kompetencji pedagogicznych. Likwidacja gimnazjów uniemożliwia wprawdzie kolejne eksploracje w tym środowisku, jednak można i trzeba prowadzić je wśród nauczycieli aktualnych typów szkół specjalnych jak i ogólnodostępnych. Wyniki analiz zaprezentowanych w tej rozprawie mogą być dobrym odniesieniem dla poszukiwania odpowiedzi na pytanie, czy, a jeśli tak to w jaki sposób likwidacja gimnazjów zaznaczyła się w zmianach poziomu kompetencji psychospołecznych nauczycieli obecnie funkcjonujących już tylko w szkołach podstawowych i ponadpodstawowych.

BIBLIOGRAFIA

Adamek I., Bałachowicz J., (red.), *Kompetencje kreatywne nauczyciela edukacji wczesnoszkolnej*, Wydawnictwo Impuls, Kraków 2013.

Alberti R., Emmons M., *Asertywność*, Wydawnictwo GWP, Gdańsk 2002.

Apanel D., *Szanse edukacyjne i życiowe dziecka niepełnosprawnego w Polsce na tle uwarunkowań europejskich – zarys problemu*, [w:] Chodkowska M., Uberman M., (red.), *Szkoła i jej wychowankowie. Między tradycją a wyzwaniami edukacji przyszłości*, Wydawnictwo Uniwersytetu Rzeszowskiego, Rzeszów 2010.

Arystoteles, *Etyka Nikomachejska*, przekł. Daniela Gromska, Państwowe Wydawnictwo Naukowe, Warszawa 1982.

Bałachowicz J., *Wiedza nauczycieli o twórczości a szanse wspierania kreatywności dzieci*, [w:] „Ruch Pedagogiczny" 4/2014, strony 51-68.

Banach Cz., Edukacja nauczycielska – stan i perspektywy, Czasopismo: „Kultura i Edukacja" nr 3(17)/1996, s. 25-34.

Banach Cz., *Koncepcja edukacji nauczycielskiej – postulaty i realia*, [w:] Wyczesany J., Kosętka H., (red.), *System kształcenia pedagogów specjalnych. Ciągłość i możliwość zmian*, Wydawnictwo Wyższej Szkoły Pedagogicznej imienia Komisji Edukacji Narodowej, Kraków 1996.

Bartnikowska U., Kosakowski Cz., (red.), *Pedagog specjalny – dylematy roli*, Wydawnictwo Uniwersytetu Warmińsko-Mazurskiego w Olsztynie, Olsztyn 2016.

Bąbka J., *Edukacja osób z niepełnosprawnością w systemie niesegregacyjnym – wykluczające czy dopełniające się formy kształcenia*, [w:] „Interdyscyplinarne Konteksty Pedagogiki Specjalnej", Numer 11/2015, źródło internetowe: pressto.amu.edu.pl › index.php › ikps › article › download, dostęp: 17.10.2019.

Benedikt A., *Asertywność jako proces skutecznej komunikacji*, Wydawnictwo Astrum, Wrocław 2003.

Berry A., FriedrichsenP., Loughran J., *Re-examining Pedagogical content knowledge in science eduaction*, Routledge Tylor & Francis Group, New York and London 2015.

Błeszyński J., *Pedagogika specjalna*, [w:] Śliwerski B., (red.), *Pedagogika. Subdyscypliny wiedzy pedagogicznej*, tom 3, Gdańskie Wydawnictwo Pedagogiczne, Gdańsk 2006.

Borawska-Kalbarczyk K., *Edukacja przeciw wykluczeniu – idea ucznia tworzącego wiedzę*, [w:] Chodkowska M., Uberman M., (red.), *Szkoła i jej wychowankowie. Między tradycją a wyzwaniami edukacji przyszłości*, Wydawnictwo Uniwersytetu Rzeszowskiego, Rzeszów 2010.

Borzyszkowska H., *Oligofrenopedagogika*, Państwowe Wydawnictwo Naukowe, Warszawa 1985.

Borzyszkowska H., *Osobowość pedagoga specjalnego*, Czasopismo: „Szkoła specjalna" 1/1983, s. 5-12.

Chang M.L., *An Appraisal Perspective of Teacher Burnout: Examining the Emotional Work of Teachers*, „Educational Psychology Review" 2009, źródło internetowe:

https://www.researchgate.net/profile/Mei_Lin_Chang/publication/226517875_An_Appraisal_Perspective_of_Teacher_Burnout_Examining_the_Emotional_Work_of_Teachers/links/550990a80cf26ff55f85f24f.pdf, dostęp: lipiec 2017.

Chmaj L., *Prądy i kierunki w pedagogice XX wieku*, Państwowe Zakłady Wydawnictw Szkolnych, Warszawa 1962.

Chodkowska M., *Edukacja integracyjna wobec kontrowersji społeczeństwa segregacyjnego*, [w:] Palak Z., Bujnowska A., Pawlak A., (red.), *Edukacyjne i rehabilitacyjne konteksty rozwoju osób z niepełnosprawnością w różnych okresach ich życia*, Wydawnictwo Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej, Lublin 2010.

Chodkowska M., *Socjopedagogiczne problemy edukacji integracyjnej dzieci z obciążeniami biologicznymi i środowiskowymi*, Wydawnictwo Wyższej Szkoły Pedagogicznej TWP, Warszawa 2004.

Clement J., *Support strategies that promote parenting skills for parents with intellectual disabilities. A systematic literature review*, Jönköping 2018.

Cochran-Smith M., Zeichner K. M., *StudyingTeacherEduaction. The Report of the AERA Panel of Reserch and Teacher Education*, Published for the American Educational Research Association by Routledge, 2005.

Cywińska M., *Być nauczycielem. Kompetencje współczesnego nauczyciela*, Wydawnictwo Naukowe WSPiA, Poznań 2013.

Czajkowska M., *Przygotowanie zawodowe pedagogów specjalnych do uczestnictwa w procesie edukacji i rehabilitacji*, [w:] Palak Z., Bujnowska A., (red.) Kompetencje *pedagoga specjalnego. Aktualne wyzwania teorii i praktyki*, Wydawnictwo UMCS, Lublin 2008.

Czarnecki K.M., *Teoretyczne podstawy zawodowego rozwoju człowieka,*[w:] Moroz H., (red.), *Rozwój zawodowy nauczyciela*, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków 2005.

Czerepaniak-Walczak M., *Aspekty i źródła profesjonalnej refleksji nauczyciela*, Wydawnictwo Edytor, Toruń 1997.

Czerepaniak-Walczak M., *Świadomość podmiotów edukacji gimnazjalnej – perspektywa pedagogiczna*, Wydawnictwo „Hogben", Szczecin 2002.

Czerepaniak-Walczak M., *Kompetencje nauczyciela w kontekście założeń pedagogiki emancypacyjnej*, [w:] Dudzikowa M., Kotusiewicz A.A., (red.), *Z pogranicza idei i praktyki edukacji nauczycielskiej*, Białystok 1994.

Czerepaniak-Walczak M., *Między dostosowaniem a zmianą. Elementy emancypacyjnej teorii edukacji*, Wydawnictwo Uniwersytetu Szczecińskiego, Szczecin 1995.

Ćwirynkało K., *System wychowawczy Janusza Korczaka i możliwości jego wykorzystania w internacie*, [w:] Kosakowski Cz., (red.), *Nauczanie i wychowanie osób lekko upośledzonych umysłowo*, Wydawnictwo Edukacyjne Akapit, Toruń 2001.

Dawid J.W., *O duszy nauczycielstwa*, Wydawnictwo „Nasza Księgarnia", Warszawa 1932.

Day Ch., *Rozwój zawodowy nauczyciela*, przekład: Michalak J., Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk 2004.

Denek K., *Kształcenie i doskonalenie nauczycieli w okresie przemian (cz. 1),* Czasopismo: „Kultura i Edukacja, nr 3 (17)/1996, s. 35-51.

Denek K., *O nowy kształt edukacji*, Wydawnictwo Edukacyjne Akapit, Toruń 1998.

Doroszewska J., *Nauczyciel-wychowawca w oczach Marii Grzegorzewskiej*, Czasopismo: „Szkoła Specjalna", tom XXXI 2/1970, s. 97-109.

Doroszewska J., *Pedagogika specjalna. Podstawowe problemy teorii i praktyki*, t. 1. Wyd. Zakład Narodowy im. Ossolińskich, Warszawa-Wrocław – Kraków – Gdańsk-Łódź 1989.

Dubińska B., *Sytuacja ucznia z niepełnosprawnością intelektualną w stopniu lekkim w warunkach szkoły ogólnodostępnej – koncepcje i podstawy prawne*, [w:] *Pedagogika specjalna. Różne poszukiwania – wspólna misja. Pamięci Profesora Jana Pańczyka*, Wydawnictwo Akademii Pedagogiki Specjalnej im. Marii Grzegorzewskiej, Warszawa 2009.

Dudkowska O., *Rola umiejętności interpersonalnych w pracy nauczyciela*, [w:] Kwiatkowski S.T., Walczak D., (red.), *Kompetencje interpersonalne w pracy współczesnego nauczyciela*, Wydawnictwo Akademii Pedagogiki Specjalnej, Warszawa 2017.

Dudo T., *Funkcja doświadczenia i samokształcenia w pracy nauczycielskiej na podstawie poglądów Zygmunta Mysłakowskiego*, [w:] Nowacki T.W., (red.), *W poszukiwaniu podstaw pedagogiki. Zygmunt Mysłakowski (1890-1971)*, Wyd. Instytut Badań Edukacyjnych oraz Studio Wydawnicze Familia, Warszawa 1999.

Dykcik W., (red.), *Pedagogika specjalna*, Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu im. Adama Mickiewicza, Poznań 2005.

Dylak S., *Wizualizacja w kształceniu nauczycieli*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 1995.

Dziedzic S., *Rewalidacja upośledzonych umysłowo*, Państwowe Zakłady Wydawnictw Szkolnych, Warszawa 1970.

Filipowicz F., Rataj M., (1988), *Vademecum młodego nauczyciela*, Wydawnictwa szkolne i pedagogiczne, Warszawa.

Flanczewska M., *Tendencje zmian w pedagogice specjalnej*, [w:] Kosek-Nita B., Raś D., (red.), *Resocjalizacja, diagnoza, wychowanie*, Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Śląskiego, Katowice 1999.

Garlej-Drzewiecka E., *Rozmowa pedagoga specjalnego z samym sobą – między powinnościami a rzeczywistością*, [w:] Pańczyk J., Dykcik W., (red.), *Pedagogika specjalna wobec zagrożeń i wyzwań XXI w. Materiały z obrad XVI sekcji III Zjazdu Pedagogicznego w Poznaniu (21-23 września 1998)*, Poznań 1999.

Garlej-Drzewiecka E., *Wokół kompetencji pedagoga specjalnego,* Michalski J., (red.), *Nauczyciel szkoły specjalnej – szanse i bariery działalności zawodowej*, Wydawnictwo Akademii Pedagogiki Specjalnej, Warszawa 2002.

Gasik W., *Dydaktyka specjalna – z przeszłości w przyszłość*, w: J. Głodkowska (red.), *Dydaktyka specjalna w przygotowaniu do kształcenia uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi*, Wydawnictwo Akademii Pedagogiki Specjalnej, Warszawa 2012.

Gasik W., *Rozwój praktyki i teorii pedagogiki specjalnej w wieku XIX i w początkach XX wieku*, [w:] S. Mauersberg (red.), *Dzieje szkolnictwa i pedagogiki specjalnej*, Państwowe Wydawnictwo Naukowe, Warszawa 1990.

Gawlik S., *Kompetencje i osobowość nauczyciela w Polskiej myśli pedagogicznej*, [w:] Jasiński Z., Lewowicki T., *Problemy pedentologiczne na przełomie XX i XXI wieku*, Opole 2000.

Goleman D., *Inteligencja emocjonalna*, Wydawnictwo Media Rodzina, Poznań 1997.

Goźlińska E., Szlosek F., *Podręczny słownik nauczyciela kształcenia zawodowego,* Wyd. Instytut Technologii Eksploatacji, Radom 1997.

Góralski A., *Marii Grzegorzewskiej myśli o pedagogice twórczości*, [w:] Michalski J., (red.), *Nauczyciel szkoły specjalnej – szanse i bariery działalności zawodowej*, Wydawnictwo Akademii Pedagogiki Specjalnej, Warszawa 2002.

Grochowski L., *Początki nauczania dzieci upośledzonych i zorganizowanej opieki nad moralnie zaniedbanymi*, w: S. Mauersberg (red.), *Dzieje szkolnictwa i pedagogiki specjalnej*, Państwowe Wydawnictwo Naukowe, Warszawa 1990.

Gryżenia K., *Kompetencje wychowawcze nauczyciela i jego odpowiedzialność za ucznia*, [w:] Żegnałek K., *Kompetencje współczesnego nauczyciela*, Wyd. Wyższa Szkoła Pedagogiczna im. Janusza Korczaka, Warszawa 2008.

Grzegorzewska M., *Listy do Młodego Nauczyciela*, Wydawnictwo Wyższej Szkoły Pedagogiki Specjalnej, Warszawa 2002.

Grzegorzewska M., *Pedagogika specjalna. Skrypt wykładów*, Państwowy Instytut Pedagogiki Specjalnej, Warszawa 1968.

Grzegorzewska M., *Znaczenie wychowawcze osobowości nauczyciela,* Chowanna, 9, Warszawa 1938.

Grzegorzewska M., *Z notatek o nauczycielu-wychowawcy*, [w:] Grzegorzewska M., *Wybór pism*, Instytut Wydawniczy Związków Zawodowych, Warszawa 1989.

Gurycka A., *Struktura i dynamika procesu wychowawczego. Analiza psychologiczna,* Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 1979.

Hamer H., *Klucz do efektywności nauczania. Poradnik dla nauczycieli*, Wydawnictwo VEDA, Warszawa 2010.

Homplewicz J., *Etyka pedagogiczna*, Wydawnictwo Wyższej Szkoły Pedagogicznej, Warszawa1996.

Hulek. A., *Podstawy, stan obecny i przyszłość edukacji osób niepełnosprawnych*, [w:] A. Hulek (red.), *Edukacja osób niepełnosprawnych*, Wydawnictwo Upowszechnianie Nauki – Oświata „UN-O", Warszawa 1993.

Hulek A., *Współczesne kierunki rozwoju pedagogiki specjalnej*, [w:] „Studia Pedagogiczne" 1979, t. XI.

Jachimczak B., *Kształcenie uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi w kontekście funkcjonowania szkolnego młodzieży gimnazjalnej*, [w:] *Pedagogika specjalna. Różne poszukiwania – wspólna misja. Pamięci Profesora Jana Pańczyka*, Wydawnictwo Akademii Pedagogiki Specjalnej im. Marii Grzegorzewskiej, Warszawa 2009.

Jacobs H.L.M., *Information Literacy and Reflective Pedagogical Praxis*, źródło internetowe: https://doi.org/10.1016/j.acalib.2008.03.009.

Janeczko R., *Placówka edukacyjna wobec wyzwań kompetencji integracyjnych wychowanków – uczniów niepełnosprawnych i sprawnych*, [w:] Pańczyk J., Dykcik W.,

(red.), *Pedagogika specjalna wobec zagrożeń i wyzwań XXI w. Materiały z obrad XVI sekcji III Zjazdu Pedagogicznego w Poznaniu (21-23 września 1998)*, Poznań 1999.

Janus K., *Pedagogika i Psychologia. Zagadnienia. Pojęcia. Terminy,* Wydawnictwo Buchmann, Warszawa 2006.

Jarmużek J., Kompetencje społeczne nauczyciela a skuteczność pracy w szkole, „Studia Edukacyjne" 3/2014, s. 213-227, źródło internetowe: https://repozytorium.amu.edu.pl/bitstream/10593/12334/1/art12_Jarmu%C5%BCek.pdf

Kandel I.L. *Hacia una profesión docente*, UNESCO, Havana 1962. Opracowanie przetłumaczone z języka hiszpańskiego.

Kazanowski Z., *Potrzeby specjalne dzieci niepełnosprawnych*, [w:] Chodkowska M., (red.), *Wielowymiarowość integracji w teorii i praktyce edukacyjnej*, Wydawnictwo Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej, Lublin 2002.

Kazubowska U., *Nauczyciel wobec wyzwań przyszłości – dylematy i nadzieje*, [w:] Perzycka E., (red.), *Nauczyciel jutra*, Wydawnictwo Adam Marszałek, Toruń 2006.

Kiełb-Starczewska E., *Nauczyciel w transformacjach cywilizacyjnych*, [w:] Cywińska M., *Być nauczycielem. Kompetencje współczesnego nauczyciela*, Wydawnictwo WSPiA, Poznań 2013.

Kirejczyk K., *Upośledzenie umysłowe-pedagogika*, PWN, Warszawa 1981.

Komeński J. A. *Wielka Dydaktyka*, przekł. K. Remerowa, Wydawnictwo Polskiej Akademii Nauk, Wrocław 1956.

Komeński J. A., *Pisma wybrane*, przekł. K. Remerowa, Wydawnictwo Polskiej Akademii Nauk, Wrocław – Warszawa – Karaków 1964.

Korpanty J., *Słownik łacińsko-polski*, T.1, Wydawnictwo Szkolne PWN, Warszawa 2001.

Korzon A., *Pedagog specjalny – myśli i poglądy Marii Grzegorzewskiej współcześnie odczytane*, [w:] Przybyliński S., (red.), *Pedagogika specjalna – tak wiele pozostaje dla nas tajemnicą... Studia zadedykowane profesorowi Czesławowi Kosakowskiemu*, Wydawnictwo Uniwersytetu Warmińsko-Mazurskiego w Olsztynie, Olsztyn 2010.

Kosakowski Cz., *Dziecko niepełnosprawne w szkole masowej – możliwości i ograniczenia*, [w:] Kosakowski Cz., Zaorska M. (red.), *Dziecko o specjalnych potrzebach edukacyjnych*, Wydawnictwo Edukacyjne Akapit, Toruń 2000.

Kosakowski Cz. (red.), *Nauczanie i wychowanie osób lekko upośledzonych umysłowo,* Wydawnictwo Edukacyjne Akapit, Toruń 2001.

Kosakowski Cz., *Pedagog specjalny – między tradycją a dniem dzisiejszym*, [w:] Michalski J., (red.), *Nauczyciel szkoły specjalnej – szanse i bariery działalności zawodowej*, Wydawnictwo Akademii Pedagogiki Specjalnej, Warszawa 2002.

Kosakowski Cz., *Węzłowe problemy pedagogiki specjalnej*, Wydawnictwo Edukacyjne „Akapit", Toruń 2009.

Kosakowski Cz., *Wchodzenie pedagogiki specjalnej na nowe obszary*, [w:] Chodkowska M., (red.), *Pedagogika specjalna wobec potrzeb teraźniejszości i wyzwań przyszłości*, Wydawnictwo Uniwersytetu Marii Curie Skłodowskiej, Lublin 1998.

Kostrzewski J., *Ewolucja poglądów AAMR dotyczących niedorozwoju umysłowego. Od Ricka Hebera (1959) do Ruth Luckasson i In. (1992)*, „Roczniki Pedagogiki Specjalnej" 1997, t.8, s. 210-233.

Kostrzewski J., *Z zagadnień psychologii dziecka umysłowo upośledzonego*, t. 1, Wydawnictwo WSPS, Warszawa 1978.

Kosyrz Z., *Stereotypy psychopedagogiczne a kompetencje wychowawcze nauczyciela*, [w:] Żegnałek K., *Kompetencje współczesnego nauczyciela*, Wyd. Wyższa Szkoła Pedagogiczna im. Janusza Korczaka, Warszawa 2008.

Kowolik P., *Obszary kompetencji zawodowych współczesnego nauczyciela*, [w:] *Kompetencyjny kontekst warsztatu pracy nauczyciela*, red. Barczyk P., Paprotna G., (2010), Górnośląska Wyższa Szkoła Pedagogiczna im. Kardynała Augusta Hlonda w Mysłowicach.

Krause A., *Upośledzenie umysłowe, niepełnosprawność umysłowa czy niepełnosprawność intelektualna? Kontynuacja przerwanej dyskusji*, [w:] *Pedagogika specjalna. Różne poszukiwania – wspólna misja. Pamięci Profesora Jana Pańczyka*, Wydawnictwo Akademii Pedagogiki Specjalnej im. Marii Grzegorzewskiej, Warszawa 2009.

Krawulska-Ptaszyńska A., *Analiza czynników wypalenia zawodowego u nauczycieli szkół średnich*, „Przegląd Psychologiczny", 35/1992, s. 403-410.

Krok E., *Budowa kwestionariusza ankietowego a wyniki badań*, „Zeszyty Naukowe Uniwersytetu Szczecińskiego Nr 37/2015, źródło internetowe: http://yadda.icm.edu.pl/baztech/element/bwmeta1.element.baztech-a6314d6e-9772-4c26-8ec3-c0b4ef576c88, dostęp: 11 .11.2019.

Król-Fijewska M., *Trening asertywności. Scenariusz i wykłady*, Wydawnictwo Polskiego Stowarzyszenia Psychologicznego, Warszawa 1993.

Kulesza W., Vallacher R. R. & Nowak A., *Interpersonal fluency: Toward a model of coordination and affect in social relations,* [w:] Nowak A., Winkowska-Nowak K., Bree D,. *From Mind to Societes*, Series: UnderstandingComplex Systems, 2012.

Kupaj L., Krysa W., *Kompetencje coachingowe nauczycieli. Jak rozwijać potencjał ucznia w szkole*, Wydawnictwo Wolters Kluwer Polska, Warszawa 2014.

Kupisiewicz Cz., Kupisiewicz M., (2009), *Słownik pedagogiczny,* Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa.

Kupisiewicz Cz., Kupisiewicz M., *Złote myśli o wychowaniu i kształceniu*, Wyd. WSUPiZ Ryki – Warszawa, 2005.

Kupisiewicz Cz., Wojnar I. (red.), *Myśliciele o wychowaniu*, tom I, Polska Oficyna Wydawnicza „BGW", Warszawa 1996.

Kupisiewicz Cz., (red.), *Myśliciele o wychowaniu*, tom II, Oficyna Wydawnicza „Graf Punkt", Warszawa 2000.

Kupisiewicz M., *Słownik Pedagogiki Specjalnej*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2013.

Kuźma J. (red.), *System pedagogicznego kształcenia, dokształcania i doskonalenia nauczycieli: próba optymalizacji*, Wydawnictwo Naukowe WSP, Kraków 1991.

Kuźma J., *Problematyka i wyniki badań zespołowych na temat optymalizacji systemu pedagogicznego kształcenia, dokształcania i doskonalenia nauczycieli*, [w:] Kuźma J., (red.), *System pedagogicznego kształcenia i doskonalenie nauczycieli. Próba optymalizacji*, Wyd. Wyższa Szkoła Pedagogiczna im. Komisji Edukacji Narodowej w Krakowie, Kraków 1991.

Kuźma J., *Pedeutolgia nauką kreującą mądrych, sprawiedliwych i dobrych nauczycieli (kierunki badań)*, [w:] Moroz H., (red.), *Rozwój zawodowy nauczyciela*, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków 2005.

Kwaśnica R., *Wprowadzenie do myślenia o nauczycielu*, [w:] *Pedagogika: podręcznik akademicki*, Kwieciński Z., Śliwerski B., (red.), T. II, PWN, Warszawa 2003.

Kwiatkowska H., *Edukacja nauczycielska w optyce pytań o współczesność i przyszłość*, [w:] Kwiatkowska H., *Edukacja nauczycielska wobec zmiany społecznej*, Wyd. Polskie Towarzystwo Pedagogiczne Sekcja Kształcenia i Doskonalenia Nauczycieli ZG ZNP, Warszawa 1991.

Kwiatkowski S.M., Symela K. (red.*), Standardy kwalifikacji zawodowych. Teoria. Metodologia. Projekty*, Wydawnictwo IBE, Warszawa 2001.

Kwieciński Z., *Między patosem a dekadencją. Studia i szkice socjopedagogiczne*, Wydawnictwo Dolnośląskiej Wyższej Szkoły Edukacji TWP, Wrocław 2007.

Legowicz J., *O nauczycielu. Filozofia nauczania i wychowania*, Państwowe Wydawnictwo Naukowe, Warszawa 1975.

Leopold M., Ruda K., *Kwestionariusz KE do pomiaru kompetencji emocjonalnej*, [w:] Polskie Forum Psychologiczne 2001, t. 1(6), Numer 1, s 61-75.

Lewicka A., *Rozwijanie empatii u studentów pedagogiki specjalnej*, Wydawnictwo Marii Curie-Skłodowskiej, Lublin 2006.

Lipkowski O., *Osobowość pedagoga specjalnego*, „Szkoła Specjalna" nr 5, s. 214-219.

Lipkowski O., *Pedagogika specjalna. Zarys*, Państwowe Wydawnictwo Naukowe, Warszawa 1979.

Loughran J., *Developing a Pedagogy of Teacher Education. Understanding Teaching& Learning about Teaching*, Routledge, London, źródło internetowe: dostęp 11 stycznia 2013.

Lubina E., *Kompetencje psychospołeczne nauczycieli w świecie technologii komunikacyjnej*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2012.

Łaskawska J., *Problemy kompetencji nauczyciela w kontekście reformy oświaty*, [w:] Kozioł E., Kobyłecka E., (red), *Kompetencje nauczyciela. Stan potrzeby i kierunki zmian*, Oficyn Wydawnicza UZ, Zielona Góra 2002.

Łoźna I., *Osobowość pedagoga specjalnego –refleksje nauczyciela*, „Szkoła Specjalna" tom LXXIV, nr 4, strony 285-291.

Maciarz A., *Integracja społeczna dzieci niepełnosprawnych*, Wydawnictwo WSiP, Warszawa 1987.

Maciarz A., *Szanse i zagrożenia rozwoju dzieci niepełnosprawnych w integracyjnych formach kształcenia specjalnego*, [w:] Pańczyk J., Dykcik W., (red.), *Pedagogika specjalna wobec zagrożeń i wyzwań XXI w. Materiały z obrad XVI sekcji III Zjazdu Pedagogicznego w Poznaniu (21-23 września 1998)*, Poznań 1999.

Martowska K., *Psychologiczne uwarunkowania kompetencji społecznych*, Wydawnictwo Liberi Libri, 2012.

Matczak A., *Kwestionariusz Kompetencji Społecznych KKS. Podręcznik*, Pracownia Testów Psychologicznych Polskiego Towarzystwa Psychologicznego, Warszawa 2001.

Matczak A., Knopp K.A., *Znaczenie inteligencji emocjonalnej w funkcjonowaniu człowieka*, Wydawnictwo Stowarzyszenia Filomatów Liberi Libri, 2013.

Matczak A., Martowska K., *Profil kompetencji społecznych. Podręcznik*, Pracownia Testów Psychologicznych Polskiego Towarzystwa Psychologicznego, Warszawa 2013.

Michalak R., *Nauczyciel na drodze budowania konstruktywistycznej kultury dydaktycznej i klimatu pracy*, [w:] Cywińska M., *Być nauczycielem. Kompetencje współczesnego nauczyciela*, Wydawnictwo Naukowe WSPiA, Poznań 2013.

Mielczarek F., *Nauczyciel współczesny – oczekiwania a rzeczywistość*, [w:] Jasiński Z., Lewowicki T., *Problemy pedentologiczne na przełomie XX i XXI wieku*, Opole 2000.

Mielimąka S., *Stres w wychowaniu*, [w:] Kosek-Nita B., Raś D., (red.), *Resocjalizacja, diagnoza, wychowanie*, Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Śląskiego, Katowice 1999.

Minczakiewicz E., *Epatyzująca i kreatywna rola pedagoga specjalnego w perspektywie wyzwań reformowanej polskiej edukacji*, [w:] Michalski J., (red.), *Nauczyciel szkoły specjalnej – szanse i bariery działalności zawodowej*, Wydawnictwo Akademii Pedagogiki Specjalnej, Warszawa 2002.

Minkiewicz-Najtkowska J., (red.), *Kompetencje wychowawcze nauczycieli. Wybrane zagadnienia*, Wydawnictwo Akademii Ekonomicznej w Poznaniu, Poznań 2003.

Minkiewicz-Najtkowska J., *Nauczyciel w procesie komunikowania się z uczniami w dzisiejszej edukacji (wybrane aspekty)*, [w:] Cywińska M., *Być nauczycielem. Kompetencje współczesnego nauczyciela*, Wydawnictwo Naukowe WSPiA, Poznań 2013.

Mittler P., *Working Towards Inclusive Education: SocialContext*, DavidFulton, London 2000.

Mittler P., *Special Leeds education: an international perspective*, „British Journal of Special Education”, September, vol. 22, no 3.

Monti P.M, Abrams D.B., Kadden R.M., Cooney N.L., *Trening konstruktywnych zachowań*, Wydawnictwo Polskiego Towarzystwa Psychologicznego, Warszawa 2007.

Morcinek U., Tomaszewska A., *The Competences of an Early School Education Teacher within The Frames of the Pupils'Preparation for Displaying Positive Social Attitudes Towards People With Developmental Disorders – Research Project*, [w:] Żółkowska T., Szarkowicz D., (red.), *Special pedagogy towards new challenges*, Wydawnictwo Uniwersytetu Szczecińskiego, Szczecin 2011.

Muszyńska E., *Ogólne problemy wychowania w rodzinie dzieci niepełnosprawnych*, [w:] Obuchowicz I., (red.), *Dziecko niepełnosprawne w rodzinie*, Wydawnictwo Szkolne i Pedagogiczne, Warszawa 1991.

Niebrzydowski L., (1995), *Psychologia wychowawcza i społeczna. Wybrane zagadnienia*, Wyższa Szkoła Pedagogiczna im. Tadeusza Kotarbińskiego, Zielona Góra 1995.

Niemierko B., *Między oceną szkolną a dydaktyką. Bliżej dydaktyki*, Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, Warszawa 1997.

Nowacki T.W., Korabiowska-Nowacka K., Baraniak B., *Nowy słownik pedagogiki pracy,* Wydawnictwo Wyższej Szkoły Pedagogicznej Towarzystwa Wiedzy Powszechnej, Warszawa 2000.

Ochmański M., *Edukacyjne nadzieje i rozczarowania XX wieku*, [w:] Chodkowska M., (red.), *Wielowymiarowość integracji w teorii i praktyce edukacyjnej*, Wydawnictwo Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej, Lublin 2002.

Ociepska H., Pągowska M., Wojciechowska W., *Co to znaczy być pedagogiem specjalnym? Rozważania w kontekście przemian życia społecznego*, [w:] Przybyliński S., (red.), *Pedagogika specjalna – tak wiele pozostaje dla nas tajemnicą... Studia zadedykowane profesorowi Czesławowi Kosakowskiemu*, Wydawnictwo Uniwersytetu Warmińsko-Mazurskiego w Olsztynie, Olsztyn 2010.

Okoń W., *Nowy słownik pedagogiczny*, Wydawnictwo Akademickie „Żak", Warszawa 2007.

Olszak A., *Psychopedagogiczne kompetencje nauczycieli szkół specjalnych*, Wydawnictwo UMCS, Lublin 2001.

Olszewska S., Spryszyńska M., *Osobowość a style radzenia sobie ze stresem menedżerów ochrony osób i mienia*, [w:] „Opuscula Sociologica" Nr 3, 5/2015, s. 63-72.

Ossowski R., *Nauczyciel– wychowawca w edukacji specjalnej*, [w:] Chodkowska M., (red.), *Pedagogika specjalna wobec potrzeb teraźniejszości i wyzwań przyszłości*, Wydawnictwo Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej, Lublin 1998.

Pańczyk J., *Pedagogika specjalna w Polsce u progu XXI w.*, [w:] *Pedagogika specjalna*, Dykcik W. (red), Wydawnictwo Naukowe UAM, Poznań 2001, s. 96.

Pańczyk J., *Rola kompetencji (dyspozycji instrumentalnych i osobowościowych) pedagogów specjalnych we wsparciu osób rehabilitowanych i resocjalizowanych*, [w:] Palak Z., Bartkowicz Z., *Wsparcie społeczne w rehabilitacji i resocjalizacji*, Wydawnictwo UMCS, Lublin 2004.

Parzęcki R., Symela K., Zawadzki B., *Orientacja i poradnictwo zawodowe,* Wydawnictwo Instytut Technologii Eksploatacji, Radom1995.

Pasieczny L., (red.), *Encyklopedia organizacji i zarządzania*, Wydanie 1, Państwowe Wydawnictwo Ekonomiczne, Warszawa 1982.

Pasternak E, *Praca wychowawcza z uczniem upośledzonym umysłowo w stopniu lekkim*, [w:] Łobocki M., (red.), *Praca wychowawcza z dziećmi i młodzieżą*, Wydawnictwo Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej, Lublin 1998.

Paszenda I., *Stymulatory i inhibitory działań transgresyjnych nauczycieli*, [w:] Paszenda I., Włodarczyk R., (red.), *Transgresje w edukacji*, tom 2, Wyd. Impuls, Kraków 2014.

Paśko J.R., *Kto powinien kształtować kompetencje przyszłego nauczyciela*, [w:] Żegnałek K., *Kompetencje współczesnego nauczyciela*, Wyd. Wyższa Szkoła Pedagogiczna im. Janusza Korczaka, Warszawa 2008.

Pilch T., Bauman T., *Zasady badań pedagogicznych. Strategie ilościowe i jakościowe*, Wydawnictwo Akademickie „Żak", Warszawa 2010.

Pituła B., *Postrzeganie nauczyciela w wybranych koncepcjach jego kształcenia*, Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, Katowice 1999.

Pollack E., *Isaac Leon Kandel*, [w:] Kupisiewicz Cz., (red.), *Myśliciele o wychowaniu*, t. II, Wydawnictwo BGW, Warszawa 2000.

Przetacznikowa M., Włodarski Z., *Psychologia wychowawcza*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 1986.

Ptak M. M., *Osoba nauczyciela-wychowawcy w dokumentach normatywnych. Pedeutologia ex post i ex ante*, Poznań 2013, ze zbiorów internetowych: http://docplayer.pl/17699107-Osoba-nauczyciela-wychowawcy-w-dokumentach-normatywnych-pedeutologiczna-ex-post-i-ex-ante.html, dostęp: 10.11.2017.

Ptaszyńska W., *Osobowość nauczyciela-wychowawcy w ujęciu Marii Grzegorzewskiej*, [w:] Doroszewska J., Falski M., Wroczyński J., (red.), *Materiały z sesji naukowej – 7.XI.1969*, Instytut Wydawniczy Nasza Księgarnia, Warszawa 1969.

Pyżalski J., Merecz D., (red.), *Psychospołeczne warunki pracy polskich nauczycieli. Pomiędzy wypaleniem zawodowym a zaangażowaniem*, Wydawnictwo Impuls, Kraków 2010.

Reber A.S., Reber E.S., *Słownik psychologii*, Pol. Wyd.: Kurcz I., Skarżyńska K., Wydawnictwo Naukowe „Scholar", Warszawa 2008.

Romanowska-Tołłoczko A., *Samoocena a asertywność – kompetencje psychospołeczne przyszłych nauczycieli kultury fizycznej*, [w:] „Rozprawy Naukowe Akademii Wychowania Fizycznego we Wrocławiu", 54/2016, s. 24-32, źródło internetowe: dostęp 1 listopada 2019.

Saarni C., *The Development of Emotional Competence*, NYC 1999.

Sawiński J.P., *Oceniać kompetencje?,* „Nowa Szkoła" 1999, nr 8.

Schallock R.L., Borthwick-Duffy S.A., Bradley V.J., Buntinx W.H., Coulter D.L., Craig E.M., Yeager M.H., *Intellectual disability: Definition, classification, and system of supports*, Washington D.C. 2010.

Sękowska Z., *Postawy wobec osób upośledzonych*, [w:] Kornas-Biela D., (red.), *Osoba niepełnosprawna i jej miejsce w społeczeństwie*, Redakcja Wydawnictw KUL, Lublin 1988.

Sękowska Z., *Pedagogika specjalna. Zarys*, Wydawnictwo PWN, Warszawa 1985.

Sikorski M., *Rozważania o kwalifikacjach pedagogicznych nauczycieli,* [w:] Żegnałek K., *Kompetencje współczesnego nauczyciela*, Wyd. Wyższa Szkoła Pedagogiczna im. Janusza Korczaka, Warszawa 2008.

Smołalski A., *Nauczyciele w perspektywie nadchodzących reform*, „Dyrektor Szkoły" 1999, nr 4.

Smołalski A., *Pedeutologia historyczna*, Wrocław 2006.

Smołalski A., *Wizje nauczyciela w polskiej myśli pedagogicznej do 1939 r.*, Wydawnictwo Uniwersytetu Opolskiego, Opole 1997.

Snoch B., *Szkolnictwo specjalne w 50-leciu powojennym w Polsce (szkic)*, [w:] Siedlaczek-Szwed A. (red.), *Wybrane zagadnienia pedagogiki specjalnej*, Wydawnictwo WSP, Częstochowa 2003.

Soborski W., *Kształcenie psychologiczne przyszłych nauczycieli jako rozwijanie ich osobowości*, [w:] Kuźma J., (red.), *System pedagogicznego kształcenia i doskonalenie nauczycieli. Próba optymalizacji*, Wyd. Wyższa Szkoła Pedagogiczna im. Komisji Edukacji Narodowej w Krakowie, Kraków 1991.

Stanik J., *Funkcjonowanie osobowości transseksualistów typu K/M w świetle badań testem SUI*, „Acta Universitatis Palackianae Olomucensis Facultas Philosophica" 32/1998 „Varia Psychologica VIII, s. 87-106.

Strelau J., Jaworska A., Wrześniewski K., Szczepanik P., *Kwestionariusz Radzenia Sobie w Sytuacjach Stresowych CISS. Podręcznik*, Pracownia Testów Psychologicznych Polskiego Towarzystwa Psychologicznego, Warszawa 2005.

Strykowski W., *Kompetencje współczesnego nauczyciela*, [w:] „Neodidagmata", 27/28, s. 16-27, 2005, źródło internetowe: https://repozytorium.amu.edu.pl/bitstream/10593/3096/1/strykowski.pdf, dostęp: 10.11.2017.

Strykowski W., *Szkoła współczesna i zachodzące w niej procesy*, [w:] Strykowski W., Strykowska J., Pieluchowski J., *Kompetencje nauczyciela szkoły współczesnej*, Wydawnictwo eMPi2, Poznań 2003.

Sybisz M., *Relacja nauczyciel – uczeń jako obszar badań pedentologicznych*, [w:] Kotusiewicz A., Kwiatkowska H., Zaczyński W., (red.) *Pedeutologia*, Wydawnictwo Uniwersytetu Warszawskiego, Warszawa 1993.

Szczupał B., *Maria Grzegorzewska o godności człowieka – w konfrontacji ze współczesnością*, [w:] Lubelski Rocznik Pedagogiczny T. XXXV, z. 3 – 2016, s. 9-18.

Szewczyk K,. *Wychować człowieka mądrego. Zarys etyki nauczycielskiej*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 1998.

Szmyd K., *Nauki o wychowaniu i ich recepcja w poglądach Zygmunta Mysłakowskiego*, [w:] Nowacki T.W., (red.), *W poszukiwaniu podstaw pedagogiki. Zygmunt Mysłakowski (1890-1971)*, Wyd. Instytut Badań Edukacyjnych oraz Studio Wydawnicze Familia, Warszawa 1999.

Szuman S., *Talent pedagogiczny*, [w:] Okoń W., (red.), *Osobowość nauczyciela*, Państwowe Zakłady Wydawnictw Szkolnych, Warszawa 1962.

Szumski G., *Integracyjne kształcenie niepełnosprawnych*, Wydawnictwo Nauk PWN, Warszawa 2006.

Szumski G., *Teoretyczne implikacje edukacji włączającej*, [w:] Gajdzica Z., (red.), *Uczeń z niepełnosprawnością w szkole ogólnodostępnej*, Wydawnictwo Humanitas, Sosnowiec 2011.

Szumski G., *Wokół edukacji włączającej. Efekty kształcenia uczniów z niepełnosprawnością intelektualną w stopniu lekkich w klasach specjalnych, integracyjnych i ogólnodostępnych*, Wydawnictwo APS, Warszawa 2010.

Taraszkiewicz M., *Jak uczyć jeszcze lepiej, czyli szkoła pełna ludzi,* Wydawnictwo ARKA, Poznań 2002.

Tkaczyk G., *Problemy uczenia się, nauczania, wychowania i rehabilitacji dzieci niepełnosprawnych intelektualnie w kontekście aplikacji metody ośrodków pracy*, Wydawnictwo Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej, Lublin 2003.

Tomasik E., *Marii Grzegorzewskiej listy do przyjaciół. Wybór i opracowanie Ewy Tomasik*, Wydawnictwo Akademii Pedagogiki Specjalnej, Warszawa 2002.

Tomasik E., *Myśl pedeutologiczna Marii Grzegorzewskiej i Janiny Doroszewskiej*, [w:] Michalski J., (red.), *Nauczyciel szkoły specjalnej – szanse i bariery działalności zawodowej*, Wydawnictwo Akademii Pedagogiki Specjalnej, Warszawa 2002.

Tomasik E., *Ocalić od zapomnienia. Mari Grzegorzewska w relacjach ze współczesnymi*, Wydawnictwo Wyższej Szkoły Pedagogiki Specjalnej im. Marii Grzegorzewskiej, Warszawa 1998.

Twardowski A., *Wczesne wspomaganie rozwoju dzieci z niepełno sprawnościami w środowisku rodzinnym*, Wydawnictwo Naukowe UAM, Poznań 2012.

Wincenciak W., *Poglądy Zygmunta Mysłakowskiego na wychowanie społeczno-moralne*, Nowacki T.W., (red.), *W poszukiwaniu podstaw pedagogiki. Zygmunt Mysłakowski (1890-1971)*, Wyd. Instytut Badań Edukacyjnych oraz Studio Wydawnicze Familia, Warszawa 1999.

Wołk Z., (2009), *Całożyciowe poradnictwo zawodowe dla nauczycieli*, Uniwersytet Zielonogórski, Zielona Góra.

Wołoszyn S., *O niektórych filozoficznych i metodologicznych dylematach pedeutologii*, [w:] Kotusiewicz A., Kwiatkowska H., Zaczyński W., (red.) *Pedeutologia. Badania i koncepcje metodologiczne*, Wydawnictwo Uniwersytetu Warszawskiego, Warszawa 1993.

Wroczyński R., *Maria Grzegorzewska w polskiej myśli wychowawczej*, [w:] Doroszewska J., Falski M., Wroczyński J., (red.), *Materiały z sesji naukowej – 7.XI.1969*, Instytut Wydawniczy Nasza Księgarnia, Warszawa 1969.

Wroczyński R., *Maria Grzegorzewska w polskiej myśli wychowawczej*, Czasopismo: „Szkoła specjalna" tom XXXI, 1/1970, s. 2-9.

Zalewska S., *Osobowościowe kompetencje nauczyciela*, 2008, zasoby internetowe: http://www.sabinazalewska.pl/wp-content/uploads/2013/09/02-Augustow_2008.pdf, dostęp: 10.11.2017

Zdanowicz K., *Po dzwonu. Rozmowa z prof. Stanisławem Dylakiem o dobrej szkole, do której nam coraz dalej, o polskiej szkole systemowego deformowania oraz o szkole marzeń*, [w:] Polityka Cyfrowa, dostęp: 5.09.2017, s. 1.

Znaniecki F., *Socjologia wychowania*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2001.

Nauczyciel, wychowawca, opiekun, pedagog. Praca z uczniem o specjalnych potrzebach edukacyjnych, Łódź 2014, Publikacja zrealizowana w ramach Projektu współfinansowanego ze środków UE w ramach EFS.

Rozporządzenia, ustawy

Declaration on the Rigts of Mentally Retarded Persons. Proclaimed by General Assembly resolution 2856 (XXVI) of 20 December 1971.

Deklaracja z Salamanki oraz wytyczne dla działań w zakresie specjalnych potrzeb edukacyjnych z czerwca 1994, UNESCO, 1994.

Konstytucja Rzeczpospolitej Polskie (Dz. U. 1997 nr 78 poz. 483)

Konwencja o prawach osób niepełnosprawnych (Dz. U. 2012 poz. 1169)

*Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 15 lutego 1999 roku w sprawie podstawy programowej kształcenia ogólnego (*Dz. U. Nr 14, poz.129).

Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 9 sierpnia 2017 roku w sprawie zasad organizacji i udzielania pomocy psychologiczno-pedagogicznej w publicznych przedszkolach, szkołach i placówkach (Dz. U. 2017 poz. 1591).

Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 13 lutego 2013 r. w sprawie szczegółowych zasad działania publicznych poradni psychologiczno-pedagogicznych w tym publicznych poradni specjalistycznych (Dz. U. 2013 poz. 199).

Rozporządzenie MEN z 12 lutego 2001 roku w sprawie orzekania o potrzebie kształcenia specjalnego lub indywidualnego nauczania dzieci i młodzieży (Dz. U. 2001 nr 13 poz. 114).

Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 24 sierpnia 2017 roku w sprawie organizowania wczesnego wspomagania rozwoju (Dz. U. 2017 poz. 1635).

Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej i Sportu z dnia 4 kwietnia 2005 roku w sprawie organizacji wczesnego wspomagania rozwoju dzieci (Dz. U. 2005 nr 68 poz. 587).

Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 18 września 2008 roku w sprawie orzeczeń i opinii wydawanych przez zespoły orzekające działające w publicznych poradniach psychologiczno-pedagogicznych (Dz. U. 2008 nr 173 poz. 1072).

Standardy wykształcenia zawodowego nauczycieli opracowane przez Zespół Przygotowania Pedagogicznego Nauczycieli Rady ds. Kształcenia Nauczycieli przedstawione przez H. Kwiatkowską na posiedzeniu KNP PAN w dniu 13 listopada 1997 r. w Warszawie.

Źródła internetowe

http://www.polityka.pl/tygodnikpolityka/spoleczenstwo/1718202,3,prof-dylak-o-tym-jak-powinna-wygladac-idealna-polska-szkola.read, dostęp: 19.07. 2017 r.

Deklaracja z Salamanki, https://rownosc.info/media/uploads/deklaracja_z_salamanki.pdf, dostęp: 19.07. 2017.

http://www.sejm.gov.pl/prawo/konst/polski/2.htm, dostęp: 10.10. 2019 r.

http://www.niepelnosprawni.gov.pl/index.php?c=article&id=49&pdf=1, dostęp: 10.10.2019.

https://www.thebalancecareers.com/teaching-skills-list-2062488, dostęp: 12.10.2019.

https://www.teachhub.com/15-professional-development-skills-modern-teachers, dostęp: 12 .10.2019.

SPIS TABEL

SPIS WYKRESÓW

ANEKS

KWESTIONARIUSZ CISS

Norman S.Endler & James D.A.Parker

INSTRUKCJA: poniższe zdania opisują różne reakcje ludzi na trudne, przykre, stresujące sytuacje. Zakreśl kółkiem jedną z cyfr od 1 do 5 przy każdym stwierdzeniu. Określ w ten sposób**, jak bardzo angażujesz się w te czynności**, gdy znajdziesz się w trudnej, przykrej, stresującej sytuacji.

1- nigdy 2 - bardzo rzadko 3 - czasami 4 - często 5 - bardzo często

1.	Lepiej planuję swój czas	1 2 3 4 5	26.	Podejmuję natychmiast właściwe działanie	1 2 3 4 5
2.	Koncentruję się na problemie i zastanawiam się, jak mogę go rozwiązać	1 2 3 4 5	27.	Analizuję sytuację i uczę się na własnych błędach	1 2 3 4 5
3.	Myślę o czasach, gdy było mi lepiej	1 2 3 4 5	28.	Żałuję, że nie mogę zmienić tego co się stało, lub tego, co odczuwałem/am w związku z tym	1 2 3 4 5
4.	Staram się przebywać z innymi ludźmi	1 2 3 4 5	29.	Odwiedzam przyjaciela	1 2 3 4 5
5.	Oskarżam się o zwlekanie	1 2 3 4 5	30.	Martwię się, jak sobie z tym poradzę	1 2 3 4 5
6.	Robię to, co uważam za najlepsze	1 2 3 4 5	31.	Spędzam czas z bliską osobą	1 2 3 4 5
7.	Jestem skupiony/a na swoich dolegliwościach fizycznych	1 2 3 4 5	32.	Wychodzę na spacer	1 2 3 4 5
8.	Winię siebie, że wpadłem/am w taką sytuację	1 2 3 4 5	33.	Wmawiam sobie, że to się nigdy więcej nie powtórzy	1 2 3 4 5
9.	Włóczę się po sklepach	1 2 3 4 5	34.	Skupiam się na swoich ogólnych brakach	1 2 3 4 5
10.	Ustalam, co w danej sytuacji jest najważniejsze	1 2 3 4 5	35.	Rozmawiam z kimś, kogo rady sobie cenię	1 2 3 4 5
11.	Staram się zasnąć	1 2 3 4 5	36.	Analizuję problem zanim zacznę działać	1 2 3 4 5
12.	Objadam się ulubioną potrawą	1 2 3 4 5	37.	Dzwonię do kolegi lub koleżanki	1 2 3 4 5
13.	Niepokoję się, że sobie nie poradzę	1 2 3 4 5	38.	Wpadam w złość	1 2 3 4 5
14.	Staję się bardzo napięty/a	1 2 3 4 5	39.	Zmieniam kolejność spraw do załatwienia	1 2 3 4 5
15.	Myślę o tym, jak rozwiązywałem/am podobne problemy w przeszłości	1 2 3 4 5	40.	Oglądam film	1 2 3 4 5
16.	Wmawiam sobie, że to w rzeczywistości nie dzieje się mnie	1 2 3 4 5	41.	Dążę do kontrolowania sytuacji	1 2 3 4 5
17.	Winię siebie, że zbyt się tym przejmuję	1 2 3 4 5	42.	Podejmuję dodatkowy wysiłek, aby załatwić sprawę	1 2 3 4 5
18.	Idę coś zjeść na mieście	1 2 3 4 5	43.	Podchodzę do problemu z różnych stron	1 2 3 4 5
19.	Staję się bardzo przygnębiony/a	1 2 3 4 5	44.	„Robię sobie wolne", by uciec od problemu	1 2 3 4 5
20.	Kupuję sobie coś	1 2 3 4 5	45.	Wyładowuję się na innych	1 2 3 4 5
21.	Wyznaczam sobie kierunek działania i postępuję zgodnie z nim	1 2 3 4 5	46.	Wykorzystuję sytuację, aby udowodnić, że potrafię tego dokonać	1 2 3 4 5
22.	Obwiniam siebie za to, że nie wiem co zrobić	1 2 3 4 5	47.	Staram się tak zorganizować sprawy, aby zapanować nad sytuacją	1 2 3 4 5
23.	Idę się zabawić	1 2 3 4 5	48.	Oglądam telewizję	1 2 3 4 5
24.	Staram się zrozumieć sytuację	1 2 3 4 5			
25.	„Zastygam w bezruchu" i nie wiem, co zrobić	1 2 3 4 5			

MAPA ASERTYWNOŚCI
(opracowanie: Maria Król-Fijewska)

Jak radzisz sobie z wyrażaniem siebie i nienaruszaniem praw innych osób w różnych sytuacjach? Wybierz jedną z dwóch możliwych odpowiedzi:

Tak, raczej tak **Nie, raczej nie.**

1.	Czy zdarza Ci się kupić jakąś rzecz, na którą właściwie nie masz ochoty, tylko dlatego że trudno Ci było odmówić sprzedawcy?	Tak, raczej tak Nie, raczej nie
2.	Czy wahasz się przed zwróceniem towaru do sklepu, nawet jeśli jest on najwyraźniej wadliwy i nieużyteczny?	Tak, raczej tak Nie, raczej nie
3.	Jeżeli ktoś rozmawia głośno podczas filmu, sztuki teatralnej lub koncertu – czy prosisz go, aby był cicho?	Tak, raczej tak Nie, raczej nie
4.	Jeżeli ktoś potrąca lub stuka w Twoje krzesło, w kinie, teatrze itd. – czy prosisz tę osobę, aby przestała?	Tak, raczej tak Nie, raczej nie
5.	Jeżeli przeszkadza Ci, że ktoś pali papierosa blisko Ciebie, czy potrafisz to powiedzieć?	Tak, raczej tak Nie, raczej nie
6.	Jeżeli sprzedawca niesłusznie obsługuje przed Tobą kogoś, kto przyszedł do sklepu po Tobie, czy zwracasz głośno uwagę na tę sytuację?	Tak, raczej tak Nie, raczej nie
7.	W przypadku jakiejś niedogodności lub awarii w Twoim mieszkaniu czy nalegasz, aby odpowiedni pracownik administracji dokonał naprawy, do której jest zobowiązany?	Tak, raczej tak Nie, raczej nie
8.	Jeżeli taksówkarz, któremu płacisz za kurs, traktuje resztę jako napiwek czy upominasz się o swoje pieniądze (nawet jeśli to nieduża suma)?	Tak, raczej tak Nie, raczej nie
9	Jeżeli ktoś zachowuje się wobec Ciebie w sposób niesprawiedliwy lub krzywdzący – czy zwracasz na to uwagę?	Tak, raczej tak Nie, raczej nie
10.	Jeżeli ktoś pożyczył od Ciebie pieniądze (lub jakąś rzecz) i od dłuższego czasu zwleka z oddaniem- czy wspominasz mu o tym?	Tak, raczej tak Nie, raczej nie
11.	Jeżeli ktoś prosi Cię o przysługę, która wiąże się z poniesieniem przez Ciebie (w Twoim odczuciu) nadmiernego trudu lub niewygody - czy odmawiasz spełnienia jego prośby?	Tak, raczej tak Nie, raczej nie
12.	Czy masz wrażenie, że inni ludzie mają tendencję do wykorzystywania Ciebie lub rządzenia Tobą?	Tak, raczej tak Nie, raczej nie
13.	Czy często zdarza Ci się robić coś, na co nie masz ochoty, tylko dlatego że nie potrafisz przeciwstawić się otoczeniu?	Tak, raczej tak Nie, raczej nie
14.	Czy jesteś w stanie rozpocząć rozmowę z obcą osobą?	Tak, raczej tak Nie, raczej nie
15.	Czy często odczuwasz trudności w podtrzymywaniu rozmowy towarzyskiej?	Tak, raczej tak Nie, raczej nie
16.	Czy sprawia Ci trudność podtrzymywanie kontaktu wzrokowego z osobą, z którą rozmawiasz?	Tak, raczej tak Nie, raczej nie
17.	Czy swobodnie uczestniczysz w spotkaniu towarzyskim, gdzie nie znasz nikogo oprócz gospodarzy?	Tak, raczej tak Nie, raczej nie
18.	Gdy ktoś Cię chwali – czy wiesz jak się zachować?	Tak, raczej tak Nie, raczej nie
19.	Czy zdarza Ci się chwalić przyjaciół, znajomych, członków rodziny?	Tak, raczej tak Nie, raczej nie

20.	Gdy ktoś Cię krytykuje – czy wiesz jak się zachować?	Tak, raczej tak Nie, raczej nie
21.	Czy masz trudności w krytykowaniu swoich znajomych, przyjaciół, członków rodziny?	Tak, raczej tak Nie, raczej nie
22.	Czy potrafisz zwrócić się do nieznajomej osoby o potrzebną Ci pomoc?	Tak, raczej tak Nie, raczej nie
23.	Czy potrafisz prosić swoich znajomych, przyjaciół, członków rodziny o przysługi lub pomoc?	Tak, raczej tak Nie, raczej nie
24.	Czy potrafisz być otwarty i szczery w wyrażaniu ciepła, sympatii, zaangażowania wobec mężczyzn?	Tak, raczej tak Nie, raczej nie
25.	Czy potrafisz być otwarty i szczery w wyrażaniu niezadowolenia i złości wobec mężczyzn?	Tak, raczej tak Nie, raczej nie
26.	Czy potrafisz być otwarty i szczery w wyrażaniu ciepła, sympatii, zaangażowania wobec kobiet?	Tak, raczej tak Nie, raczej nie
27.	Czy potrafisz być otwarty i szczery w wyrażaniu niezadowolenia i złości wobec kobiet?	Tak, raczej tak Nie, raczej nie
28.	Czy często zdarza Ci się unikać pewnych ludzi lub sytuacji z obawy przed własnym zakłopotaniem?	Tak, raczej tak Nie, raczej nie
29.	Czy zdarza Ci się dzielić swoimi osobistymi odczuciami z inną osobą?	Tak, raczej tak Nie, raczej nie
30.	Jeżeli rozmawiając z kimś uświadomisz sobie, że masz odmienne zdanie czy zwykle decydujesz się wyrazić swój pogląd?	Tak, raczej tak Nie, raczej nie
31.	Czy często unikasz wypowiadania Twojej prawdziwej opinii na jakiś temat z obawy, aby Twój rozmówca nie nabrał o Tobie niekorzystnego wyobrażenia?	Tak, raczej tak Nie, raczej nie
32.	Czy często przeżywasz taką sytuację, że inni atakują Twoje zdanie, a Ty masz kłopot z jego obroną?	Tak, raczej tak Nie, raczej nie
33.	Czy masz zwyczaj reagować niepokojem i napięciem, gdy Twój rozmówca ma odmienne zdanie od Twojego?	Tak, raczej tak Nie, raczej nie
34.	Czy jest dla Ciebie trudnością zabranie głosu (np. zadanie pytania lub podzielenie się opinią) przy dużym audytorium?	Tak, raczej tak Nie, raczej nie
35.	Czy odczuwasz trudności w podejmowaniu występów publicznych (np. przemówienie, pogadanka itd.) wobec szerszego forum?	Tak, raczej tak Nie, raczej nie
36.	Jeżeli masz odmienne zdanie niż ktoś, kto jest dla Ciebie autorytetem czy otwarcie wyrażasz swoje stanowisko?	Tak, raczej tak Nie, raczej nie
37.	Czy często zdarza Ci się w kontakcie z osobą, która jest dla Ciebie autorytetem, rezygnować ze swoich interesów i preferencji, na korzyść interesów i preferencji tej osoby?	Tak, raczej tak Nie, raczej nie
38.	Czy zdarza Ci się kończyć zdanie za inne osoby?	Tak, raczej tak Nie, raczej nie
39.	Czy masz zwyczaj używać krzyku jako sposobu zmuszania innych do zrobienia tego, czego chcesz?	Tak, raczej tak Nie, raczej nie
40.	Czy złoszcząc się masz zwyczaj używania wyzwisk i niecenzuralnych wyrazów?	Tak, raczej tak Nie, raczej nie
41.	Czy kontynuujesz prowadzenie sprzeczki, mimo, że druga osoba od dłuższego czasu ma jej dosyć?	Tak, raczej tak Nie, raczej nie
42.	Czy masz zwyczaj podejmować decyzje za inne dorosłe osoby?	Tak, raczej tak Nie, raczej nie

ANKIETA LUBIENIE

(na podstawie *Kwestionariusza Pozytywnego Nastawienia* W. Kuleszy)

Na poniższych 7-mio stopniowych skalach zaznacz co sądzisz o swoim najbliższym współpracowniku, czy go polubiłeś i jak Ci się z nim pracowało. Jeśli rzadko współpracujesz z kimkolwiek, spróbuj odnieść się do osoby (kolegi/koleżanki z pracy), z którą ostatnio wspólnie wykonywałeś jakieś zawodowe działanie.

1. Lubię tę osobę.

1 2 3 4 5 6 7

zdecydowanie nie — zdecydowanie tak

2. Dobrze nam się współpracowało.

1 2 3 4 5 6 7

zdecydowanie nie — zdecydowanie tak

3. Osoba trafnie odczytywała moje emocje.

1 2 3 4 5 6 7

zdecydowanie nie — zdecydowanie tak

4. Osoba byłaby dobrym współpracownikiem przy innych zadaniach tego typu.

1 2 3 4 5 6 7

zdecydowanie nie — zdecydowanie tak

5. Osoba dobrze wykonywała swoje zadanie.

1 2 3 4 5 6 7

zdecydowanie nie — zdecydowanie tak

6. Uważam, że ta osoba jest miła.

1 2 3 4 5 6 7

zdecydowanie nie — zdecydowanie tak

KWESTIONARIUSZ KOMPETENCJI EMOCJONALNYCH

(autor: M. A. Leopold)

Instrukcja: Kwestionariusz ten zawiera szereg ponumerowanych stwierdzeń odnoszących się do Twojego życia i Twojej osoby. Przeczytaj uważnie każde zdanie i zdecyduj, w jakim stopniu dotyczy ono Ciebie i Twojego życia. Do wyboru masz jedną z 5 możliwych odpowiedzi:

1- nigdy; zdecydowanie mnie nie dotyczy
2- rzadko; nie dotyczy mnie
3- nie mam zdania; trudno mi powiedzieć
4- często; dotyczy mnie
5- zawsze; zdecydowanie mnie dotyczy

Następnie na arkuszu odpowiedzi, przy odpowiednim numerze otocz kółkiem wybraną odpowiedź. Pracuj szybko, nie zastanawiaj się zbyt długo. Pierwsza odpowiedź jest najlepsza. Proszę odpowiadaj kolejno na każde stwierdzenie i żadnego nie opuszczaj. Dziękuję za udział w badaniu.

1. Jako dziecko robiłem (-a) zwykle od razu i bez szemrania to, co mi polecono robić.	1 2 3 4 5
2. Wiem, gdy przeżywam jakąś emocję.	1 2 3 4 5
3. Dobrze rozpoznaję i wykorzystuję różne sposoby wyrażania oraz doświadczania emocji.	1 2 3 4 5
4. Dobra znajomość osoby ułatwia mi rozpoznanie tego, co ona czuje w jakiejś sytuacji.	1 2 3 4 5
5. Reaguję słabą emocją, gdy wywołuje ją bodziec o słabej sile.	1 2 3 4 5
6. Dotrzymuję obietnicy bez względu na to, jak bardzo może mi to być nie na rękę.	1 2 3 4 5
7. Z dużą łatwością znajduję słowa, by wyrazić to, co czuję.	1 2 3 4 5
8. Trafnie odczytuję emocje innych osób.	1 2 3 4 5
9. Uważam, że istnieje związek między myślami, uczuciami i działaniami.	1 2 3 4 5
10. Zastanawiam się, w jakim stopniu moje zachowanie jest przyczyną określonych reakcji innych ludzi.	1 2 3 4 5
11. Zdarza mi się, że odkładam do jutra to, co powinienem zrobić dzisiaj.	1 2 3 4 5
12. Będąc w bliskiej relacji z drugą osobą szczerze dzielę się prawdziwymi emocjami.	1 2 3 4 5
13. Czuję, że przeżywam różne emocje.	1 2 3 4 5
14. Staram się doznawać emocji, które są dla mnie pozytywne i korzystne.	1 2 3 4 5
15. Nie wierzę we własną skuteczność.	1 2 3 4 5
16. Zdarza mi się śmiać ze świńskich dowcipów.	1 2 3 4 5
17. Analizując zachowanie drugiej osoby, myślę o tym, w jakim stopniu moje zachowanie było przyczyną tego zachowania.	1 2 3 4 5
18. Myślę, że moje reakcje emocjonalne są zróżnicowane pod względem intensywności, stosownie do sytuacji.	1 2 3 4 5
19. Mam trudności ze znalezieniem słów, by wyrazić to, co czuję.	1 2 3 4 5
20. Jestem skuteczny(-a) w istotnych dla mnie działaniach.	1 2 3 4 5
21. Wg mnie jakość relacji z innymi zależy od autentyczności jaka jest między osobami.	1 2 3 4 5

22. Jeżeli gram w coś, znacznie bardziej wolę wygrać niż przegrać.	1 2 3 4 5
23. Kiedy rozmawiam z obcą osobą, wydaje mi się, że rozpoznaję co ona czuje.	1 2 3 4 5
24. Potrafię szybko „wyjść” z negatywnych dla mnie stanów emocjonalnych.	1 2 3 4 5
25. Jestem świadomy (-a) swoich przeżyć.	1 2 3 4 5
26. Gdy zastanawiam się, co czuje inna osoba, wykorzystuję posiadaną o niej wiedzę.	1 2 3 4 5
27. Z uznaniem przyjmuję zasłużone powodzenie moich wrogów.	1 2 3 4 5
28. Wiem, że jakość relacji interpersonalnych zależy od emocjonalnej bezpośredniości między tymi osobami.	1 2 3 4 5
29. Wiem jakie sytuacje wyzwalać mogą określone emocje.	1 2 3 4 5
30. Zdaję sobie sprawę, że emocje jakie przeżywam mogą przyspieszać lub spowalniać moje myślenie.	1 2 3 4 5
31. Nie potrafię przeżywać wraz z innymi ludźmi ich radości i smutków.	1 2 3 4 5
32. Wszystkie moje nawyki są dobre i pożądane.	1 2 3 4 5
33. Wzmacniam emocje, które pozytywnie i efektywnie wpływają na moje relacje z innymi.	1 2 3 4 5
34. Rozumiem powody różnej intensywności przeżyć emocjonalnych u innych.	1 2 3 4 5
35. Potrafię powiedzieć jaką emocję przeżywam.	1 2 3 4 5
36. Staram się odpowiadać na listy, jak najszybciej po ich otrzymaniu.	1 2 3 4 5
37. Sposoby wyrażania emocji dostosowuję do charakteru danej relacji z drugą osobą.	1 2 3 4 5
38. Przeżywam emocje, których nie potrafię rozpoznać.	1 2 3 4 5
39. Dobieram odpowiedni sposób radzenia sobie w sytuacjach wywołujących nieprzyjemne emocje.	1 2 3 4 5
40. Zwykle wiem, jaką emocję przeżywa osoba, z którą się kontaktuję.	1 2 3 4 5
41. W różnych sytuacjach mam skłonność do dostrzegania bodźców wywołujących pozytywne emocje.	1 2 3 4 5
42. Miewam takie myśli, stany, że nie chciał (a)bym aby inni o nich wiedzieli.	1 2 3 4 5
43. Akceptuję wszystkie swoje emocjonalne doświadczenia.	1 2 3 4 5
44. Posługuję się różnymi określeniami emocji.	1 2 3 4 5
45. Nie potrafię „wychodzić” z negatywnych dla mnie stanów emocjonalnych.	1 2 3 4 5
46. Widok osoby cierpiącej wyzwala u mnie gotowość do niesienia pomocy.	1 2 3 4 5
47. Zdaję sobie sprawę, że moje reakcje emocjonalne mogą mieć wpływ na reakcje innych osób.	1 2 3 4 5
48. Zdarza mi się mówić o rzeczach na których się nie znam.	1 2 3 4 5
49. Im bardziej znam jakąś osobę, tym bardziej rozumiem jej reakcje w danej sytuacji.	1 2 3 4 5
50. Gdy ktoś przeżywa jakąś emocję, zastanawiam się, co mogło być jej przyczyną.	1 2 3 4 5
51. Zdaję sobie sprawę z tego, w jakim nastroju się znajduję.	1 2 3 4 5
52. Sytuacja, w której jestem pomaga mi w rozpoznaniu tego co mogą czuć inni.	1 2 3 4 5

53. Zdarza mi się kłamać.	1 2 3 4 5
54. Myślę o tym, co aktualnie przeżywam.	1 2 3 4 5
55. Doświadczam tego, co czują inni.	1 2 3 4 5
56. Potrafię regulować intensywność, czas trwania i częstość występowania stanów emocjonalnych.	1 2 3 4 5
57. Miewam kłopoty.	1 2 3 4 5
58. Wykorzystuję różne skuteczne sposoby radzenia sobie z awersyjnymi lub przykrymi emocjami.	1 2 3 4 5
59. W kontaktach międzyludzkich staram się komunikować swoje emocje w sposób bezpośredni.	1 2 3 4 5
60. Próbuję zrozumieć emocje przeżywane przez innych.	1 2 3 4 5
61. Wiem o tym, że zachowania różnych osób, wzajemnie na siebie oddziałują.	1 2 3 4 5
62. Zdarza mi się spóźnić na spotkanie i do pracy.	1 2 3 4 5
63. Myślę, że emocje jakie odczuwam nie mają wpływu na inne procesy psychiczne.	1 2 3 4 5
64. Myślę o tym, co czują inni.	1 2 3 4 5
65. Nie wiem co jest ważne dla utrzymania równowagi emocjonalnej.	1 2 3 4 5
66. Wśród wszystkich ludzi jakich znam są tacy, których zdecydowanie nie lubię.	1 2 3 4 5
67. Podtrzymuję pozytywne stany emocjonalne, które przeżywają inni.	1 2 3 4 5
68. Potrafię wczuć się w dany stan emocjonalny innych osób.	1 2 3 4 5
69. Potrafię własne uczucia wyrażać słowami.	1 2 3 4 5
70. Zdarza mi się, że się chwalę.	1 2 3 4 5
71. Zastanawiam się nad przyczynami uczuć innych osób.	1 2 3 4 5
72. W życiu promuję emocje, które mają pozytywny i efektywny wpływ na mój rozwój osobisty.	1 2 3 4 5
73. Jestem nieświadomy (-a) własnych stanów emocjonalnych.	1 2 3 4 5
74. Zdarza się, że plotkuję.	1 2 3 4 5
75. Jestem skłonny (-a) wszystkim się przejmować.	1 2 3 4 5
76. Gdy chcę zrozumieć reakcje innej osoby, uwzględniam aktualne i wcześniej zdobyte o niej informacje.	1 2 3 4 5

SKALA USTOSUNKOWAŃ INTERPERSONALNYCH (SUI)

(autor: J. M. Stanik)

Instrukcja: Przeczytaj uważnie każde zdanie i zdecyduj, czy mówi o ono o Tobie prawdę czy nie. Następnie zaznacz swoją odpowiedź na arkuszu. Na arkuszu tym, przy każdym numerze odnoszącym się do poszczególnych stwierdzeń znajdują się słowa: tak, ?-nie wiem, nie. Odpowiedź zaznacza się przez otoczenie kółkiem właściwego słowa.

1. Jestem skłonny uważać się za człowieka o silnym charakterze.	Tak ? Nie
2. Czasem chwalę się trochę.	Tak ? Nie
3. Bardzo zależy mi na tym, aby mnie wszyscy lubili.	Tak ? Nie
4. Zwykle, gdy mam się na coś zdecydować, zwracam się o pomoc i radę do innych.	Tak ? Nie
5. Ciągle mnie coś gnębi, jak gdyby miało się coś stać złego.	Tak ? Nie
6. Nie warto czegoś robić dla innych, gdyż z tego powodu ma się jeszcze przykrości.	Tak ? Nie
7. Jestem przekonany, że ludzie źle o mnie mówią za moimi plecami.	Tak ? Nie
8. Jeżeli ktoś zwraca się do mnie o pomoc, przejmuję się jego sprawą więcej niż swoją.	Tak ? Nie
9. Często wpadam we wściekłość, ponieważ wiele osób mnie drażni.	Tak ? Nie
10.Gdy ktoś mnie uderzy, boję się oddać, gdyż wiele razy już oberwałem.	Tak ? Nie
11.Wydaje mi się, że gdybym chciał, to byłbym „górą" nad innymi.	Tak ? Nie
12.Jeżeli tylko ktoś pilnuje swoich spraw, to może się nie troszczyć o innych.	Tak ? Nie
13.Nawet drobne kłopoty psują mi dobry humor.	Tak ? Nie
14.Gdy ktoś komuś doradza, to należy mu być wdzięcznym i darzyć go szacunkiem.	Tak ? Nie
15.Zawsze muszę używać pięści w obronie swoich praw.	Tak ? Nie
16.Jestem zbyt naiwny i łatwowierny.	Tak ? Nie
17.Uważam, że nawet bliskim nie można wierzyć, gdyż często się na nich zawiodłem.	Tak ? Nie
18.Najczęściej biję się tak silnie, aby przeciwnik mnie długo pamiętał.	Tak ? Nie
19.Podziwiam tych, którzy mi pomagają i radzą w życiu.	Tak ? Nie
20.Zawsze służę pomocą i chętnie współpracuję z innymi.	Tak ? Nie
21.Często dręczą mnie nieprzyjemne sny.	Tak ? Nie
22.Często zastanawiam się nad tym, dlaczego mi się tak źle wszystko w życiu układa.	Tak ? Nie
23.Rzadko popadam w sprzeczni i kłótnie.	Tak ? Nie
24.Myślę, że byłby ze mnie dobry przywódca.	Tak ? Nie
25.Sądzę, że moi najbliżsi posiadają znacznie większe umiejętności radzenia sobie niż ja.	Tak ? Nie
26.Gdy ktoś stara się mnie przewyższyć (być w czymś lepszym ode mnie) podejmuję współzawodnictwo, gdyż wiem, że ma przy mnie marne szanse.	Tak ? Nie
27.Gdy mocno pobiję kogoś, kto na to zasłużył, to cieszę się, że otrzymał należytą nauczkę.	Tak ? Nie
28.We współpracy dążę do tego, aby ktoś mnie lubił, nawet kosztem jej gorszego wyniku.	Tak ? Nie
29.Dosyć często w grupie postępuję tchórzliwie, gdyż obawiam się nagany.	Tak ? Nie
30.Wielu ludzi mnie w życiu skrzywdziło i nienawidzę ich.	Tak ? Nie
31.Tym, którzy służą mi poradą, okazuję posłuszeństwo i szacunek.	Tak ? Nie

32.Czasem odkładam do jutra to, co powinienem zrobić dzisiaj.	Tak ? Nie
33.Wolę raczej trzymać się z dala od innych, ponieważ wielu ludzi źle mi życzy.	Tak ? Nie
34.„Krew mnie zalewa”, gdy ktoś się przechwala i dlatego wtedy pokazuję mu, że Estem lepszy od niego.	Tak ? Nie
35.Zawsze dotrzymuję każdej obietnicy.	Tak ? Nie
36.Zawsze mam dużo trudności z realizacją tego, co sobie postanowiłem.	Tak ? Nie
37.Dużą radość sprawia mi, gdy rywalizując z innymi okazuję się lepszy.	Tak ? Nie
38.Przeważnie chętnie opowiadam o swoich uczuciach i kłopotach innym.	Tak ? Nie
39.Gdy należę do jakiejś grupy lub „paczki”, zwykle jej przewodzę.	Tak ? Nie
40.Często miewam poczucie samotności.	Tak ? Nie
41.Ci, którzy mi pomagają, najczęściej robią to dla jakiś własnych interesów.	Tak ? Nie
42.Gdy coś robię, wierzę w swoje możliwości, gdyż robię to lepiej od innych.	Tak ? Nie
43.Jeśli gram, to wolę wygrać niż przegrać.	Tak ? Nie
44.Gdy ktoś na mnie krzyczy lub mi wymyśla, daję mu za to solidną naukę.	Tak ? Nie
45.W końcu przyzwyczaiłem się już znosić złe, obelżywe i dokuczliwe traktowanie.	Tak ? Nie
46.Jeżeli ktoś mi w czymś pomaga, wierzę, że jest to dobry i godny zaufania człowiek.	Tak ? Nie
47.Często myślę z lękiem o swojej śmierci lub śmierci bliskich.	Tak ? Nie
48.Gdy tylko mam okazję, odpłacam tym, którzy mnie źle traktowali.	Tak ? Nie
49.Uważam, że przeciwstawianie się innym mnie polepsza mojej sytuacji, a raczej sprowadza obelgi i dokuczanie.	Tak ? Nie
50.Silnie i zawzięcie biję się z tymi, których naprawdę nie lubię.	Tak ? Nie
51.Lubię planować, przydzielać innym zadania i sprawdzać ich wykonanie.	Tak ? Nie
52.Zdarzyło mi się czasem kłamać.	Tak ? Nie
53.Jeżeli się kogoś nienawidzi, to należy mu się złośliwie odwzajemniać.	Tak ? Nie
54.Często mi się wydaje, że jestem mniej sprawny i mniej inteligentny od innych.	Tak ? Nie
55.Uważam, że inni są dużo szczęśliwsi ode mnie.	Tak ? Nie
56.Ludzie proszę o pomoc, gdy chcą mnie wykorzystać.	Tak ? Nie
57.Gdy ktoś mi robi na przekór, wpadam w furię i sprawiam mu lanie.	Tak ? Nie
58.Czasem mam kłopoty pieniężne.	Tak ? Nie
59.Mam łatwość wywierania wpływu na innych.	Tak ? Nie
60.Inni oceniają mnie sprawiedliwie.	Tak ? Nie
61.Wydaje mi się, że gdybym zagrał w filmie, odniósłbym sukces.	Tak ? Nie
62.Zdarzyło mi się spóźnić na umówione spotkanie.	Tak ? Nie
63.Prawie codziennie dzieje się coś, co napawa mnie lękiem.	Tak ? Nie
64.Bardzo lubię, gdy inni zwracają się do mnie o radę.	Tak ? Nie
65.Znajome osoby za okazaną im pomoc odpłacają mi niewdzięcznością.	Tak ? Nie
66.Zawsze lubiłem współzawodniczyć w różnych zajęciach z innymi.	Tak ? Nie
67.Uczuciowe współdziałania ma tylko wtedy sens, jeśli przynosi jakieś inne korzyści.	Tak ? Nie
68.Uważam, że ci mają rację, którzy bardziej zabiegają o własne interesy niż o koleżeństwo i przyjaźń.	Tak ? Nie
69.Zawsze pocieszam innych i poświęcam im mnóstwo czasu, gdy się uskarżają na coś.	Tak ? Nie
70.Często martwię się jakimiś drobiazgami, którymi w gruncie rzeczy nie warto się przejmować.	Tak ? Nie

KWESTIONARIUSZ ROZUMIENIA EMPATYCZNEGO (KRE)

(autor: A. Węgliński)

Instrukcja: Przeczytaj każde zdanie i wskaż, w jakim stopniu zgadzasz się lub nie zgadzasz się z tym zdaniem przez otoczenie kółkiem jednej z 4 możliwych odpowiedzi:

tak **raczej tak** **raczej nie** **nie**

1. Rozpacz innych ludzi pozostaje we mnie bardzo długo.	tak	raczej tak	raczej nie	nie
2. W każdym geście drugiego człowieka szukam prawdy o jego zachowaniu.	tak	raczej tak	raczej nie	nie
3. Był czas, że cierpiałem widząc cierpienie innych ludzi.	tak	raczej tak	raczej nie	nie
4. W życiu dążę do tego, by być komuś bliskim jak nikt dotąd.	tak	raczej tak	raczej nie	nie
5. Cierpienie innych ludzi wymaga ode mnie współczucia i troski.	tak	raczej tak	raczej nie	nie
6. Lubię współczucie innych, kiedy jestem chory i sam umiem współczuć.	tak	raczej tak	raczej nie	nie
7. Czuję niepokój, gdy widzę obok niespokojne twarze.	tak	raczej tak	raczej nie	nie
8. Po to by widzieć ciepło w oczach innych ludzi, warto się trudzić.	tak	raczej tak	raczej nie	nie
9. Umiem pomóc, gdy ktoś chce podzielić się ze mną własnym cierpieniem.	tak	raczej tak	raczej nie	nie
10. Chętnie zaczynam rozmowę z dawnymi przyjaciółmi szkolnymi.	tak	raczej tak	raczej nie	nie
11. Gdy ktoś mi wyrządzi krzywdę, staram się przede wszystkim zrozumieć jego postępowanie.	tak	raczej tak	raczej nie	nie
12. Gdy mam komuś powiedzieć coś przykrego, zastanawiam się zwykle jak może to na niego podziałać.	tak	raczej tak	raczej nie	nie
13. Ludzie zadumani irytują mnie najbardziej.	tak	raczej tak	raczej nie	nie
14. Przeraża mnie, gdy widzę ludzi obojętnych w stosunku do innych.	tak	raczej tak	raczej nie	nie
15. Wiedza o przeżyciach innych ludzi pomaga mi w rozwiązywaniu własnych problemów.	tak	raczej tak	raczej nie	nie
16. Pomagam ludziom, którzy są w nieszczęściu.	tak	raczej tak	raczej nie	nie
17. Umiem przeżywać z innymi ludźmi ich radości i smutki.	tak	raczej tak	raczej nie	nie
18. Wzruszam się nieszczęściem innych ludzi.	tak	raczej tak	raczej nie	nie
19. Patrzenie na chore dzieci jest dla mnie męczarnią.	tak	raczej tak	raczej nie	nie
20. Inni lubią mnie za to, że staram się ich zrozumieć.	tak	raczej tak	raczej nie	nie
21. Jestem wrażliwy na ludzki ból.	tak	raczej tak	raczej nie	nie
22. Gdy widzę na ulicy żebraka to lubię mu pomóc.	tak	raczej tak	raczej nie	nie
23. Często jestem w sytuacji, gdy inni ludzie mówią mi o swoich kłopotach.	tak	raczej tak	raczej nie	nie
24. Zdarza mi się odgadywać myśli moich znajomych.	tak	raczej tak	raczej nie	nie
25. Podjąłbym się pracy z ludźmi kalekimi.	tak	raczej tak	raczej nie	nie
26. Unikam sytuacji, w których muszę wysłuchiwać innych ludzi.	tak	raczej tak	raczej nie	nie
27. Z twarzy drugiego człowieka nie staram się nic wyczytać.	tak	raczej tak	raczej nie	nie
28. Staram się unikać spotkań z ludźmi niesprawnymi.	tak	raczej tak	raczej nie	nie
29. Zwykle mam się na baczności przed ludźmi, którzy są dla mnie bardziej uprzejmi niż można się tego spodziewać.	tak	raczej tak	raczej nie	nie
30. Poznanie przeżyć innych ludzi dostarcza mi wiele wzruszeń.	tak	raczej tak	raczej nie	nie
31. To, że u innych widzę radość czy trwogę, wpływa na moje zachowanie.	tak	raczej tak	raczej nie	nie
32. Dostrzegać cierpienie innych ludzi to mało, to musi boleć choć przez chwilę.	tak	raczej tak	raczej nie	nie

KWESTIONARIUSZ KOMPETENCJI SPOŁECZNYCH

(autor: Anna Matczak)

Poniżej wymienione są różne zachowania czy działania. Oceń jak dobrze poradził(a)byś sobie z każdym z nich i zaznacz wybrane odpowiedzi znakiem X. Jeśli znajdziesz tu czynności, których nigdy nie wykonywała(e)ś, udziel mimo to odpowiedzi – wyobraź sobie siebie w sytuacji wymagającej takiego działania i oceń, jak dobrze poradził(a)byś sobie z nim. Proszę odpowiadać obiektywnie i szczerze.

4-zdecydowanie dobrze 3 – nieźle 2 – raczej słabo 1 – zdecydowanie źle

JAK DOBRZE PORADZIŁ(A)BYŚ SOBIE, GDYBYŚ MIAŁ (A):

1. Odebrać z lotniska ważnego gościa	1	2	3	4
2. Nauczyć się obsługi programu komputerowego	1	2	3	4
3. Wygłosić referat na zajęciach (lekcji)	1	2	3	4
4. Powiedzieć osobie, która ci się podoba, że ci na niej zależy	1	2	3	4
5. Zabrać głos w dyskusji w większym gronie	1	2	3	4
6. Wymienić wtyczkę w przewodzie elektrycznym	1	2	3	4
7. Przepłynąć basen kraulem	1	2	3	4
8. Kwestować na ulicy na cele społeczne	1	2	3	4
9. Opowiedzieć lekarzowi o swoich intymnych dolegliwościach	1	2	3	4
10. Wygłosić krótkie przemówienie na ważnej uroczystości	1	2	3	4
11. Trafić rzutkiem w środek tarczy	1	2	3	4
12. Zapoznać ze sobą dwie szacowne osoby	1	2	3	4
13. zadzwonić do telefonu zaufania, żeby zwierzyć się ze swoich problemów	1	2	3	4
14. Publicznie złożyć komuś ważnemu gratulacje	1	2	3	4
15. Wytapetować pokój	1	2	3	4
16. Rozwiązać układ równań z dwiema niewiadomymi	1	2	3	4
17.Przytulić osobę, która potrzebuje pocieszenia	1	2	3	4
18. Poprosić kogoś o pomoc w rozwiązaniu swoich problemów	1	2	3	4
19. Wrzucić piłkę do kosza	1	2	3	4
20. Odmówić przyjęcia agitatorów religijnych czy politycznych lub akwizytorów	1	2	3	4
21. Złożyć komuś oficjalne życzenia	1	2	3	4
22. Wystąpić w roli konferansjera na koncercie	1	2	3	4
23. Opowiedzieć komuś bliskiemu o zdarzeniach z przeszłości, które źle o tobie świadczą	1	2	3	4
24. Skleić taśmę magnetofonowa	1	2	3	4
25. Zaprosić wykładowcę (nauczyciela) na organizowane przez siebie spotkanie towarzyskie	1	2	3	4
26. Zmienić baterię w zegarku	1	2	3	4
27. Wejść swobodnie do pokoju, w którym znajduje się grono mało znanych ci osób	1	2	3	4
28. Wykonać przewrót do tyłu	1	2	3	4
29. Porozmawiać ze swoją sympatią o oczekiwaniach, jakie masz wobec niej	1	2	3	4
30. Podziękować za zaproszenie otrzymane od ważnej osoby	1	2	3	4
31. Oprowadzić wycieczkę po mieście	1	2	3	4
32. Delikatnie zrobić koleżance krytyczna uwagę na temat jej niegustownego stroju	1	2	3	4
33. Ułożyć kompozycję kwiatową	1	2	3	4
34. Obronić niesprawiedliwie potraktowanego kolegę	1	2	3	4
35. Ułożyć wierszyk okolicznościowy	1	2	3	4
36. Zerwać bez kłótni niesatysfakcjonujący związek	1	2	3	4
37. Porozumieć się z kimś bez słów	1	2	3	4
38. Publicznie wyrecytować wiersz	1	2	3	4

39. Rozegrać partie szachów	1	2	3	4
40. Wystąpić w reklamie telewizyjnej	1	2	3	4
41. Poprosić wykładowcę (nauczyciela) o wyjaśnienie jakiejś kwestii	1	2	3	4
42. Złożyć komuś kondolencje	1	2	3	4
43. Reklamować w sklepie nowe produkty	1	2	3	4
44. Zaprojektować plakat reklamowy	1	2	3	4
45. Obliczyć, która jest aktualnie godzina w Nowym Jorku	1	2	3	4
46. Wbić gwóźdź w ścianę	1	2	3	4
47. Wypowiedzieć się w ankiecie ulicznej dla telewizji	1	2	3	4
48. Długo wypytywać ekspedientkę w sklepie o coś, czego nie kupisz	1	2	3	4
49. Rozwiązać krzyżówkę	1	2	3	4
50. Wykonać piruet na łyżwach	1	2	3	4
51. Opowiedzieć o sobie psychologowi	1	2	3	4
52. Zrobić pisankę	1	2	3	4
53. Zmienić oponę w rowerze	1	2	3	4
54. Wypłakać się na ramieniu przyjaciela (przyjaciółki)	1	2	3	4
55. Zaprosić nieznajomą, atrakcyjną osobę do tańca	1	2	3	4
56. Poprosić kogoś o zwrot dawno pożyczonej książki	1	2	3	4
57. Wejść na zajęcia (lekcję) 20 minut po czasie	1	2	3	4
58. Przedstawić się znanym tylko z widzenia rodzicom kolegi (koleżanki)	1	2	3	4
59. Odbyć rozmowę kwalifikacyjną w sprawie pracy	1	2	3	4
60. Otworzyć puszkę konserw bez otwieracza	1	2	3	4
61. Zaprogramować magnetowid	1	2	3	4
62. Zwierzyć się rodzicom ze swoich kłopotów sercowych	1	2	3	4
63. Zwrócić uwagę rozmawiającym w teatrze sąsiadom, mówiąc, że przeszkadzają	1	2	3	4
64. Zmontować regał z elementów	1	2	3	4
65. Poprosić kierowcę autobusu wycieczkowego o zatrzymanie się w lasku	1	2	3	4
66. Wymyślić i wykonać strój na bal przebierańców	1	2	3	4
67. Być gospodarzem dużego przyjęcia, na którym nie wszyscy się znają	1	2	3	4
68. Przyjąć z podziękowaniami wręczany uroczyście prezent	1	2	3	4
69. Odmówić komuś znajomemu pożyczenia pieniędzy	1	2	3	4
70. Porozmawiać szczerze z kimś bliskim o wzajemnych nieporozumieniach	1	2	3	4
71. Upomnieć się w sklepie o resztę	1	2	3	4
72. Na spotkaniu towarzyskim zacząć tańczyć, gdy wszyscy jeszcze siedzą	1	2	3	4
73. Podtrzymać na duchu bliska osobę, która ma kłopoty	1	2	3	4
74. Zwrócić uwagę powszechnie szanowanej osobie, że się myli	1	2	3	4
75. Wręczyć kwiaty jakiejś ważnej osobie publicznej	1	2	3	4
76. Zawiesić firanki	1	2	3	4
77. Zreperować zepsutą klamkę	1	2	3	4
78. Poprosić osoby stojące do kasy o możliwość kupienia biletu bez kolejki	1	2	3	4
79. Przeprosić kogoś za wyrządzona mu przykrość	1	2	3	4
80. Nauczyć się długiego wiersza na pamięć	1	2	3	4
81. Zmienić uszczelki w kranach	1	2	3	4
82. Odbyć oficjalną wizytę u rodziców sympatii	1	2	3	4
83. Opowiedzieć dowcip w większym towarzystwie	1	2	3	4
84. Przebiec 1 kilometr	1	2	3	4
85. Ozdobić mieszkanie na przyjęcie karnawałowe	1	2	3	4
86. Poprosić w bibliotece o wypożyczenie do domu książki, którą w zasadzie można czytać tylko na miejscu	1	2	3	4
87. Zająć się gośćmi swoich rodziców	1	2	3	4
88. Ustąpić komuś miejsca w tramwaju, zachęcając by usiadł	1	2	3	4
89. poprosić kogoś w tramwaju o ustąpienie miejsca, gdy źle się czujesz	1	2	3	4
90. Zabawić towarzystwo opowiadając jakąś ciekawą historię	1	2	3	4

Kwestionariusz osobowy

1. **Płeć**
   1.1. Kobieta
   1.2. Mężczyzna

2. **Wiek życia** ……………………….

3. **Staż pracy**………………………….

4. **Forma zatrudnienia**
   4.1. Pełny etat
   4.2. Część etatu
   4.3. Umowa na zastępstwo
   4.4. Inne……………………………

5. **Zatrudnienie na stanowisku** ………………………………………………………………..